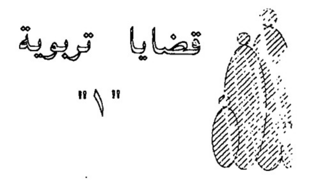


الإصلاح التربوي
في العالم الثالث

الدكتور
حسن حسين البيلاوي
كلية التربية - جامعة الزقازيق



قضايا تربوية (١)
إشراف د. سعيد اسماعيل على

سوسيولوجيا الإصلاح التربوي في العالم الثالث

دكتور/ حسن حسين البيلاوي
كلية التربية - جامعة الزقازيق

١٩٨٨



هذه السلسلة

في عام ١٩٧٣ أخرجنا « الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس » – المجلد الأول ليكون محفلا علميا يضم بين دفتيه الأبحاث والدراسات والمقالات التي يكتبها أساتذة وخبراء العلوم التربوية والنفسية سواء في مصر أو خارجها . .

وبعد مرور عشر سنوات على صدور المجلد الأول ، وبعد أن رسخت أقدام الكتاب في سوق الفكر التربوي بدأنا نعد لإصدار مجلة باسم « دراسات تربوية » لتقوم بنفس الوظيفة ، وصدر العدد الأول في نوفمبر ١٩٨٥ .

وكان لابد أن تتغير وظيفة الكتاب السنوي ، فبعد أن كان يضم مجموعة دراسات (متنوعة) أصبح يضم مجموعة دراسات تختص بمجال بعينه أو بقضية واحدة تتعدد إزاءها المداخل والنظرات ، فصدر المجلدان التاسع والعاشر عن ديمقراطية التعليم في مصر ، والمجلدان الحادي عشر والثاني عشر عن التعليم في المملكة العربية السعودية ، والثالث عشر والرابع عشر عن التعليم الجامعي في الوطن العربي .

وبعد أن أصدرنا عددين في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥ من مجلة دراسات ، إذا بنا في العام ١٩٨٧/٨٦ نصدر خمس أعداد ، وما كان ذلك ليكون إلا لما قوبلنا به من إقبال فاق أحلامنا وتوقعاتنا .

ولاشك أن النجاح يفتح الشهية إلي مزيد من العمل وبذل الجهد وفتح آفاق جديدة ..

وبالفعل .. جاء التفكير في السلسلة الحالية كي تختص بنشر أبحاث ودراسات مطولة في هذا الحجم الذي بين يدي القاريء ، علي أن تكون لكاتب واحد وذات قضية واحدة .

وهكذا تتعدد وظائف الأشقاء الثلاثة في خدمة الفكر التربوي في عالمنا العربي .... كل منها من مدخل خاص فتتعدد الفرص أمام الباحثين وتتنوع فرصة القراءة والإفادة بالنسبة للقراء .

وغني عن البيان ، التنويه بأننا سنظل نطمع في المزيد من إقبال الباحثين علي الكتابة في هذه السلاسل الثلاث ، وإقبال القراء علي الإطلاع عليها ..... فضلا عن الترحيب بكل وجهة نظر ناقدة تبغي الأحسن والأفضل .

وفقنا اللّه جميعا إلي ما فيه الخير والصواب .

التحرير

تقـديـم
دكتور/ سعيد اسماعيل علي

{ إِنْ أُرِيدُ إِلا الإِصْلاحَ مَا اسْتَطَعْتُ } هود /٨٨.

التقدم هو حلم الإنسانية الدائم منذ أن بدأ الإنسان يدب بقدميه علي سطح هذه الأرض .... قد يسقط مرة وأخري ... لكنه يظل دائما وأبداً يسعي إلي تخطي ما قد أسقطه ليواصل مسيرة التقدم .

واذا كان التقدم أملا ورغبة ومطلبا ، فإن المطالب لا تنال بالتمني ولكن « تؤخذ الدنيا غِلابا » .. أي بالكفاح والعرق والنضال ...

واذا كان « العمل » هو المجال الذي يتمثل فيه الكفاح والعرق والنضال علي مستوي « الفرد » أو الجماعة الصغيرة ، فإن الحركة العامة للمجتمع الكبير في الكفاح والعرق والنضال تتمثل في (الحروب) وفي (الثورات) .

واذا كانت الحروب قد لجأت اليها بعض المجتمعات لاتاحة الفرصة لفكر جديد وعقيدة صحيحة في الإنتشار كما حدث بالنسبة للاسلام ، فإن الحرب في معظم تاريخها البشري وفي كثير من المجتمعات قد اتخذت أداة للقهر والإستغلال والإستعباد، وبالتالي كان من المستحيل أن تعني (تقدما) حقيقيا للبشرية ، وإنما أدت إلي خراب ودمار وإنتشار صور من التخلف والفقر .

وليست صورة الحرب هي تلك الصورة التي نسمع فيها دوي

القنابل وصليل السيوف وتراق الدماء ، وإنما هناك صور أخري مستترة في مختلف الأقنعة المعروفة عن الإستعمار قديمه وحديثه .

ومن هنا تنفرد الثورات بارتباطها بحركة البناء والتطوير والتقدم لأنها جهد شعبي جماعي بالدرجة الأولي ، يتم للتخلص من أوضاع سيئة ويسعي إلي مستقبل أفضل .

ولقد درج كثير من الكُتّاب علي القول بأن (التعليم) هو أداة تطوير المجتمع وإصلاحه وتقدمه وفاتهم أن التعليم « منظومة » فرعية في البنية العامة للمجتمع ومن ثم يستحيل أن نطمع في فاعليته إذا استمر المجتمع علي حاله من التخلف والتبعية .

لابد من تغيير جذري وشامل في مختلف مكونات البنية الأساسية للمجتمع ، وعندما يسعي المجتمع الي شيء من هذا ، فلابد أن يكون للتعليم دوره ، ولابد أن تكون له فاعليته .

والكتاب الذي بين أيدينا يتناول هذه القضية الأخيرة ليناقش الشروط الموضوعية التي لابد من توافرها حتي يمكن أن نشهد إصلاحا تربويا راديكاليا ، وهو بهذا لا ينظر الي التعليم باعتباره مسألة فنية ، علاج الخلل فيها هو اختيار وسيلة تعليم أو تغيير منهج مدرسي ، أو تقرير طريقة جديدة للتدريس أو ما شابه هذا وذاك من أساليب (فنية) ... وإنما ينظر الي التعليم باعتباره قضية (مجتمعية) ... عازف ضمن فرقة موسيقية تعزف نغمة منسقة « منسجمة » تتصف بالقوة والجمال.

ويستطيع القاريء أن يلمس كيف استطاع الدكتور حسن البيلاوي أن يعالج موضوع الكتاب بالعمق المطلوب والمنهجية العلمية الدقيقة بحيث يمكن القول بكل ثقة أنه قدم بالفعل فكراً جديداً في الساحة التربوية العربية يمثل غذاء حقيقيا يمد الفكر التربوي بأسباب

قوة وعناصر تطور وتقدم .

وكاتب هذا الكتاب واحد ممن نفخر بوجودهم في ساحة الفكر التربوي ونثق في علميتهم وفي دأبهم علي العمل الجاد سواء علي ساحة التنظير أو علي ساحة الحركة الفعلية .

لقد عرفت الكتور حسن وهو لم يزل بعد طالبا في مرحلة الليسانس يدرس معي مقررا في طرق تدريس الفلسفة والإجتماع . ومنذ اللحظات الأولي لخبرتي معه أحسست بأنه سوف يكون في قادم السنوات أستاذاً نابهاً والحمد لله ، فقد صح ما توقعت وأكثر ، ولعل أبرز ما يميزه هو أن (الايديولوجيا) بالنسبة له ليست قفصا حديدا ينحبس فيه ، وانما « مصباح » ينير طريق الباحث والسالك في الحياة ، والمصباح ليس شيئا مقدسا ، وإنما هو اختراع بشري قابل للتطوير والمراجعة .

وأنا إذ أقدم هذا الكتاب بالذات في أول عدد في هذه السلسلة أشعر بكثير من الإطمئنان الي أن القاريء سوف يجد فيه عملا جيداً وجديداً .

مصر الجديدة في ١٩٨٧/١١/٣

المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	١
تحديد مشكلة الدراسة	٣
منهج الدراسة	٥
اجراءات الدراسة	٦
تنظيم الدراسة	٧
القسم الأول : الإصلاح التربوي وارتباطه بالتغير الاجتماعي	٩
١ - معني الإصلاح التربوي	٩
٢ - الاتجاهات التقليدية في الإصلاح التربوي	١٠
٣ - الإصلاح الراديكالي وضرورة التغيير الاجتماعي	١٣
أولا - التبعية وأزمة الإصلاح التربوي	١٥
ثانيا - التفاوت الطبقي وأزمة الإصلاح التربوي	٢١
القسم الثاني : - مؤشرات الإصلاح في النظم التعليمية	٣٣
١ - مؤشرات البنية المعرفية	٣٦
٢ - مؤشرات البنية الاجتماعية	٣٧
٣ - مؤشرات بنية التفاعل السلوكي	٣٨
٤ - مؤشرات " موضع " التربية	٣٩

القسم الثالث : - الثورة : معناها وأنماطها ٤١
١ - تعريفها ٤٢
٢ - متغيراتها ٤٨
- الأيديولوجيا الثورية وتغيير الواقع الاجتماعي ٤٨
- التعبئة (والمشاركة) الجماهيرية . ٥٥
٣ - أنماطها ٥٩
القسم الرابع : الإصلاح التربوي في كوبا ٦٤
أ - الثورة في كوبا ٦٥
ب - جهود الإصلاح التربوي في كوبا ٧٦
١ - حملة محو الأمية ٧٧
٢ - برامج المتابعة وتعليم الكبار ٨٠
٣ - التعليم الرسمي ٨٣
٤ - فيالق المعلمين ٩٥
٥ - الإصلاح في الجامعة ٩٦
٦ - مراكز رعاية الطفولة قبل سن المدرسة ٩٩
ج - نتائج الإصلاح التربوي في كوبا ١٠٠
١ - مغزاه وأهميته ١٠٠
٢ - تناقضات الثورة والإصلاح التربوي ١٠٤
القسم الخامس : - الخاتمة ١٢٠
هوامش الدراسة ١٢٩
المراجع العربية ١٣٥
المراجع الأجنبية ١٣٧



مقدمة

شهدت بداية النصف الثاني من القرن العشرين تفجر ثورات اجتماعية عديدة في بلدان العالم الثالث [١] مثل ثورة الصين ١٩٤٩، وثورة مصر ١٩٥٢، وثورة كوبا ١٩٥٨، وثورة بيرو ١٩٦٨ وقد نجح كثير من هذه الثورات بدرجات متفاوتة في احداث تغيرات بنيوية شملت كل نواحي الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وقد حاولت هذه الثورات أيضا القيام بجهود واسعة في احداث اصلاحات تربوية راديكالية في نظمها التعليمية، تقوم علي تعبئة كل القوي الاجتماعية في استغلال كل المصادر الوطنية المتاحة، وكل الأساليب التعليمية الممكنة، استغلالا منظما وفعالا في تعليم جماهير الشعب خلق نظام تربوي جديد [٢] (R. Poulston 1977 : 6). وقد نجحت جهود الاصلاح في بعض هذه التجارب - كما فشلت في بعضها الآخر - وتفاوتت درجة نجاحها من تجربة الي أخري - في انجاز نظم تربوية جديدة تسهم في تحقيق أهداف الثورة الاجتماعية [٣] : تحقيق المساواة، تحقيق التنمية الاقتصادية، التخلص من التبعية (Seers 1973 : 11). والتفاوت والاختلاف في درجة نجاح أو راديكالية جهود الاصلاح التربوي في هذه التجارب الثورية ، أمر يدعونا إلي دراسة سوسيولوجية الاصلاح التربوي والتغير الاجتماعي في هذه التجارب لفهم وتفسير تحت أي الشروط تنجح جهود الاصلاح التربوي الراديكالي ؟

ان هذه التجارب الثورية تختلف فيما بينها بالضرورة - من حيث طبيعة أو نمط كل منها - فثمة أنماط متعددة للثورة الاجتماعية.

وهنا يمكن افتراض أن كل نمط من أنماط الثورة الاجتماعية ينتج عنه بالضرورة نمط معين من الاصلاح التربوي - متناظر (أو متوافق) معه ومتحدد به. أو بعبارة أخري أدق، فان كل نمط من أنماط التغير الثوري - الناتج عن تجربة ثورية معينة - انما ينطوي علي امكانات بنيوية خاصة به، هي التي تحدد (وتؤثر في) ما ينتج عنه من اصلاحات تربوية راديكالية معينة ومن هنا فان التصدي لفهم وتفسير مسألة " *تحت أي الشروط تتم (أو تنجح) جهود الاصلاح التربوي الراديكالي في المجتمعات الثورية؟* " انما يتطلب أولا، تحديد معني الاصلاح التربوي وارتباطه بمسألة التغير الثوري. ويتطلب ثانيا، تحديد أنماط الثورة الاجتماعية في العالم الثالث. ثم ثالثا، فهم المتغيرات أو الامكانات، أو الشروط البنيوية التي ينطوي عليها كل نمط من أنماط الثورة الاجتماعية - تلك الشروط التي تحدد وتشكل جهود الاصلاح التربوي الراديكالي.

ان دراسة الشروط المحددة لنمو الاصلاح التربوي الراديكالي في المجتمعات الثورية مسألة ينبغي أن تكون لها أهمية خاصة في علم اجتماع التربية المعاصر.

فالعالم الثالث يمر *بأزمة تربوية* " حادة،[٤] تبدو ملامحها الظاهرة في تضخم ميزانيات هذه النظم، وعدم قدرتها عن استيعاب من هم في سن التعليم، وتزايد الأمية بنسب مخيفة، وعدم ملاءمتها مع المناطق الريفية، وانحصارها في انماط تعليمية شكلية قائمة علي الحفظ والتلقين، ثم تدني مستوي كفاءتها باعتبار ارتفاع معدلات

التسرب، وتزايد اعداد طلاب الدراسات النظرية والانسانية. وقد تخبطت جهود الاصلاح التربوي في معظم دول العالم الثالث لتجاوز " الازمة "، لكن دون جدوي، فالأزمة تتفاقم (J.Simmons 1986:3) وتبدو وكأن لا مخرج لها في هذه الدول. بينما نجد في نفس الوقت أن ثمة جهودا في الاصلاح التربوي قد نجحت في تعض تجارب الثورة في العالم الثالث وتجاوزت تلك " الأزمة التربوية " التقليدية التي تعاني منها معظم دول هذا العالم. الأمر الذي يجعلنا في حاجة ملحة الي مزيد من الدراسات في سسيولوجيا الثورة والاصلاح التربوي حتي تساعدنا علي فهم وادراك الظروف أو الشروط الموضوعية التي يتم بها ومن خلالها نجاح جهود الاصلاحات التربوية في العالم الثالث.

ومن بين التجارب الثورية التي نجحت في تقديم اصلاحات تربوية راديكالية عميقة هي تجربة الثورة في كوبا. وقد أجمع كثير من النقاد والدارسين علي أهمية ومغزي الاصلاحات التربوية في كوبا. ولعل دراسة جوانب النجاح وجوانب القصور في جهود الاصلاحات التربوية التي تمت في اطار التغيير الشامل في كوبا ما قد يساعدنا علي الاجابة عن سؤالنا الرئيسي الذي طرحناه منذ البداية : " تحت *أي الشروط تنجح جهود الاصلاح التربوي الراديكالي ؟* " .

تحديد مشكلة الدراسة :

الدراسة الحالية هي دراسة لسسيولجية الثورة والاصلاح التربوي الراديكالي في العالم الثالث. وتهدف الي فهم وتفسير العلاقة بين الثورة والاصلاح التربوي لمعرفة المتغيرات، أو

الشروط الموضوعية، التي تحدد وتشكل جهود الاصلاح التربوي الراديكالي في كل نمط من أنماط التجربة الثورية، ومدي اختلاف تأثير هذه المتغيرات في جهود الاصلاح باختلاف أنماط الثورة الاجتماعية. وتهدف هذه الدراسة كذلك الي اختبار صحة فهمنا عن متغيرات الاصلاح التربوي في التجربة الثورية في ضوء دراسة عميقة لحالة كوبا، باعتبارها احدي تجارب الثورة الاجتماعية. التي أنجزت اصلاحات تربوية ذات أهمية ومغزي في التاريخ التربوي المعاصر.

وفي ضوء ما سبق، فانه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في عدة أسئلة رئيسية كما يلي :

١ – ما معني الاصلاح التربوي ؟ وما علاقته بالتغير الاجتماعي الشامل ؟ وما وجه الضرورة في العلاقة بينهما ؟

٢ – ما الثورة ؟ وما أنماطها المختلفة ؟ وما الذي ينطوي عليه كل نمط منها من امكانات (أو متغيرات، أو شروط موضوعية) تحدد وتشكل جهود الاصلاح التربوي الراديكالي؟ ومدي اختلاف جهود وأنماط الاصلاح التربوي باختلاف انماط الثورة ومتغيراتها؟

٣ – أي نمط من أنماط الاصلاح التربوي يبدو أكثر راديكالية وأكثر نجاحا من أنماط الاصلاح الأخري؟.... وتحت أي الشروط

يظهر هذا النمط؟

٤ - ما جهود الاصلاح التربوي الذي أنجزته بها تجربة الثورة الكوبية، وتحت أي الشروط الموضوعية تمت هذه الجهود؟.... وما مدي نجاح هذه الجهود في تجاوز "أزمة التربية" في العالم الثالث، وما مدي اسهامها في تحقيق أهداف الثورة؟

منهج الدراسة :

تقوم الدراسة الحالية، في محاولتها للاجابة عن الأسئلة السابقة علي المنهج النقدي. ذلك المنهج الذي يهدف الي تفسير الوقائع والظواهر الاجتماعية في ضوء بنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع، بغية التوصل الي ادراك العلاقات شبه السببية Quisi-Causal-Relationship التي تشكل جملة الشروط البنيوية (الموضوعية) لوجود هذه الوقائع أو الظواهر الاجتماعية. وثمة كتابات كثيرة لمنظري الاتجاه النقدي في العلوم الاجتماعية بما فيها علم اجتماع التربية - تتناول باسهاب مفاهيم ومسلمات هذا المنهج، من أمثال: فاي (M. Fay (1975، وبرنشتين(Bernstein (1976 وأبل (M. Appele (1980، وبورديو (P.Bourdieu (1977، و"بولز" وجنتز (Bowles & Gints (1977 وكارتر (M. (1977 Carter واستعمال مفاهيم هذا المنهج ومسلماته، في النقد والتحليل، قد يمكننا بشكل فعال أن نتصدي للاجابة عن السؤال الرئيسي الذي يمثل صميم الدراسة تحت أي الشروط البنيوية (المتغيرات الكامنة في

عملية التغير الاجتماعي الثوري) تتحقق وتتباين نماذج الاصلاح التربوي الراديكالي في العالم الثالث؟

اجراءات الدراسة :

ويلزم عن المنهج النقدي في هذه الدراسة، وحتي نتمكن من تحقيق هدف الدراسة والاجابة عن أسئلتها المثارة، استخدام طريقتين: التحليل النظري ودراسة الحالة.

أما *التحليل النظري* : فنهدف من خلاله الي بناء رؤية نقدية تفسر العلاقة بين الثورة والاصلاح التربوي الراديكالي. فمن خلال المناقشة النقدية والتحليل النظري للآراء والكتابات حول الاصلاح والثورة نستطيع أن نبني رؤية نظرية تحدد:

١ - معني الاصلاح التربوي الراديكالي وعلاقته بالتغير الاجتماعي الثوري.

٢ - معني الثورة الاجتماعية، وأنماطها وما ينطوي عليه كل نمط من امكانيات لتحقيق اصلاح تربوي راديكالي متناظر معه.

وأما *دراسة الحالة* : فقد تم اختيار كوبا. باعتبارها احدي التجارب الثورية التي انجزت جهودا واسعة في عملية الاصلاح التربوي الراديكالي - كما ذكرنا من قبل. ودراسة كوبا، كحالة، ضرورية هنا في هذه الدراسة في اطار المنهج النقدي الذي تقوم عليه الدراسة. فهي طريقة تبدو ملائمة في جمع المعلومات والبيانات المطلوبة: أولا، لتنمية عملية التحليل النظري، من جهة. ثم ثانيا،

للتحقق من التحليلات نفسها التي توصلنا اليها، من جهة ثانية.

ودراسة الحالة طريقة في جمع المعلومات والبيانات لاختبار وتحقيق وتوضيح تفسيراتنا المفترضة. فدراسة الحالة في ذاتها لا تمدنا بالتفسيرات أو النظريات التي تخضع للاختبار والتحقيق، فتلك مهمة الخيال الاجتماعي Sociological Imagin-ation كما يقول رايت ميلز (C.W. Mills 1977) وبناء الخيال الاجتماعي حول المشكلة موضوع الدراسة هو ما ستتكفل به الخطوة الأولي من اجراءات الدراسة. ومن ثم يتسنى لنا استخدام دراسة الحالة - الاصلاح التربوي في كوبا - استخداما نقديا - في اطار منهج الدراسة.

تنظيم الدراسة :

وللاجابة عن الاسئلة المحددة للمشكلة، واتباعا لمنهج الدراسة، نظمت هذه الدراسة لتأتي في خمسة أقسام رئيسية كما يلي:

القسم الأول: *"الاصلاح التربوي وارتباطه بالتغير الاجتماعي"*. ويعالج هذا القسم، معني الاصلاح التربوي، والاتجاهات التقليدية والراديكالية في الاصلاح، وضرورة التغير الاجتماعي كشرط أولي لحدوث أي اصلاح تربوي.

القسم الثاني: *"مؤشرات الاصلاح في النظم التعليمية"*. ويناقش هذا القسم مسألة تحديد أو وضع

مؤشرات ندرس من خلالها ونتعرف علي جوانب النظم التعليمية موضوع الاصلاح التربوي الراديكالي.

القسم الثالث: *"الثورة : معناها وطبيعتها وأنماطها"*. ويناقش هذا الجزء ظاهرة الثورة في العالم الثالث كشكل من أشكال التغير الاجتماعي. ويعالج تعريف الثورة ومتغيراتها التي تحدد أنماطها المختلفة: الايديولوجية الثورية ومدي توجهها نحو التغيير، والمشاركة الجماهيرية ومدي حضور الجماهير في عملية التغيير.

القسم الرابع: *"الاصلاح التربوي في كوبا"*. وهذا القسم يهتم بدراسة كوبا كمسألة توضيحية لتجربة ثورية جماهيرية قامت علي ايديولوجية ثورية ومشاركة جماهيرية وذلك لاختبار صحة التعميمات والتفسيرات وتوضيحها وحتي تسهم في النهاية في فهم: تحت أي الشروط يتم الاصلاح التربوي؟

القسم الخامس: *"الخاتمة"*. وهو القسم الأخير وفيه يعرض أهم الخطوط الرئيسية والنتائج المستفادة من الدراسة.

القسم الأول ـ الاصلاح التربوي وارتباطه بالتغير الاجتماعي

١ - معني الاصلاح التربوي:

الاصلاح التربوي Educational Reform

مصطلح شائع في الأوساط التربوية ويشير عادة الي عملية التغير في النظام التعليمي، أو في جزء منه، نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية (Fagirlind & Saha 1983 : 139). بل أن بعض علماء اجتماع التربية يعرفون معني الاصلاح التربوي الحقيقي بذلك الاصلاح الذي يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير علي اعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع (Paulston 1971:1).

والاصلاح التربوي بهذا المعني، السابق، مصطلح يختلف تماما عن مصطلح *"التجديد التربوي"* *Educational Innovation* . فالتجديد التربوي يعني التجديد أو الاستحداث الذي يتم في نطاق ضيق من النظام التعليمي، وعلي المستوي الصغيرMicro Level. وقل أن يتضمن مصطلح التجديد التربوي بهذا المعني أية أبعاد اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية كبيرة (Macro Level).

والمقابلة بين مصطلحي *"الاصلاح التربوي"* و*"التجديد*

التربوي" مقابلة مفيدة، اذ تساعد علي تفادي الخلط بينهما وبلورة معني محدد لكل منهما. وما نهتم به ونقصده في هذه الدراسة هو مصطلح "الاصلاح التربوي" بالأبعاد التي بيناها سابقا: فنعني "بالاصلاح التربوي"، ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التربوي القومي، علي المستوي الكبيرMacro Level ، أو بعبارة أخري: تلك التعديلات الشاملة الأساسية، في السياسة التعليمية، التي تؤدي الي تغيرات في المحتوي، والفرصة التعليمية، والبنية الاجتماعية أو في أي منهم، في نظام التعليم القومي في بلد ما Fagirlind & saha) 1983:139,and Paulston 1979:4) .

لكن ما هو نمط الاصلاح التربوي في العالم الثالث؟ وما أهميته ؟ ومتي يحدث ؟

٢ - الاتجاهات التقليدية في الاصلاح التربوي

يعتقد بعض أصحاب المدرسة الوظيفية البنيوية في علم اجتماع التربية، أن الاصلاح التربوي انما يحدث كنتيجة لتغير نوع الطلب علي التعليم. وتتمثل المشكلة الرئيسية لديهم في تحديد نوع وكم الطلب العام. ومن ثم تأتي جهودهم الأكاديمية في دراسة وتوجيه الاصلاح التربوي بسيطة ومنحصرة في حدود هذه المشكلة. وهي مشكلة زائفة. اذ تقوم علي اعتقاد مؤداه أن النظم التعليمية انما تتشكل بشكل ضمني، بوجهة النظر والدراسات الأكاديمية، وبحكمة المواطنين وصناع القرار السياسي والاداري، أكثر مما تتشكل بقوي الضبط الاجتماعي، وبديناميه الصراع، وببنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع (Levin 1976:3)، وعلي ذلك تأتي سياسات الاصلاح التربوي، المنبثقة عن هذا الاتجاه الوظيفي التقليدي، محصورة هي

الأخري في صيغ فنية تقليدية وفي خطوات تدريجية، هدفها الرئيسي هو زيادة وتنمية فعالية وكفاءة النظام التعليمي القائم في مواجهة متغيرات الطلب علي التعليم العام (Paulston 1979:8).

فعلي سبيل المثال، نجد كومز في كتابه "*أزمة التعليم في عالمنا المعاصر*" (١٩٧١)، يحدد أزمة التربية في المجتمعات النامية في زيادة الطلب الاجتماعي علي التعليم، والنمو الاقتصادي غير المتوازن وفي نقص فعالية الادارة المدرسية، وطرق وتقنيات التدريس، كذلك في نقص الموارد المالية وعدم ملاءمة المناهج لمتطلبات المجتمع، والتوسع المتزايد في نمط التعليم المدرسي. وحل هذه الأزمة، عند كومز، يكمن في اصلاح التعليم من خلال زيادة المعونات الأجنبية المالية والفنية، وادخال تكنولوجيا التعليم للتقليل من عدد المدرسين ومن ثم تخفيف الميزانية من عبء رواتبهم الضخمة، والتوسع في نمط التعليم اللامدرسي لزيادة فعالية النظم التعليمية وترشيد الانفاق عليها. كما أشار كومز أيضا بضرورة اجراء اصلاحات اجتماعية واقتصادية، تهدف الي رفع كفاءة المؤسسات في المجتمع بحيث تصبح أكثر مرونة وأقل بيروقراطية، كما أشار الي تحديث الاقتصاد بنقل التكنولوجيا من الدول الأكثر تقدما الي الأقل تقدما، ومن خلال ذلك يتم تحديث الانسان واتجاهاته التقليدية.

ولم يذكر كومز – بالطبع في حديثه عن الاصلاح – شيئا عن الأهداف التعليمية بل تركها كما هي تحدد وفق نظام الدولة في كل مجتمع من المجتمعات النامية كذلك لم يناقش كومز مسألة ديمقراطية التعليم، ولا مسألة المساواة في الفرصة التعليمية. فقضية الديمقراطية، وكذلك قضية المساواة، من القضايا السياسية، وينبغي

تركهما – في رأيه – للحكومات في هذه المجتمعات.

وينصح كومز، مثلا، أن تتم مسألة ديمقراطية التعليم بالقدر الذي يدعم من أنظمة الحكم ولا يعوق نموها فيقول:

"فقد يصعب من وجهة نظر سياسية أن يقوم (في دولة معينة مازالت في مرحلة مبكرة من نموها التعليمي والاقتصادي) نظام للانتقاء في التعليم غير أنه من الناحية العملية – يمكن تبرير تبني مثل هذا النظام، وذلك علي أساسين أولهما ان الدولة ليست في حالة اقتصادية تمكنها من أن تتحمل تكاليف نظام تعليمي أكثر انفتاحا في فرصه التعليمية. وثانيهما أنها اذا ما حاولت أن تتبني مثل هذه النظم المفتوحة الفرص أمام جميع الراغبين في التعليم فقد يبطيء ذلك من نموها الاقتصادي ويؤخر مجيء اليوم الذي يمكنها فيه حقيقة أن تتحمل قيام نظام للتعليم يحقق الفرص المتكافئة للجميع(ف. كومز ١٩٧١: ص٤٩).

ان آراء كومز هنا انما تجسد نمط الاصلاح التربوي في الفكر التربوي الوظيفي – التقليدي الذي يروجه منظرو وخبراء مؤسسات العون الدولية والامريكية والأجهزة الحكومية في معظم المجتمعات النامية. وهذا اصلاح لا ينتج عنه سوي زيادة فعالية الأنظمة التربوية القائمة في تحقيق وظيفتها التقليدية في اعادة انتاج بنية علاقات التفاوت الاجتماعي القائمة وترسيخ علاقات التخلف والتبعية في هذه المجتمعات(٦). فيقول مارتن كارنوي:

"ان الطريقة التي يوضع بها التمويل والطريقة التي يتم بها التعليم هما اللذان يحددان منذ البداية من الذي يستفيد من التعليم ومن الذي يستمر فيه، ومن الذي يخرج منه" (M. Carnoy 1976:250)

لكن في مقابل هذا النمط التقليدي من الاصلاح، نجد - تاريخيا - أن تجارب الاصلاح الناجحة التي تمت في عدد غير قليل من المجتمعات النامية قد بينت أن الاصلاحات التربوية الحقيقية ليست مجرد مسألة فنية. وليست كذلك مجرد مسألة مالية يتوقف انجازها علي قدرما يقدم من معونات مالية (وفنية) كما يعتقد كومز. ولا هي كذلك مسألة تترك لمشورة الخبراء الأجانب أو لنتائج الأبحاث الأجنبية أو حتي الوطنية أو المشتركة منها. لقد بينت التجارب التاريخية في المجتمعات النامية أن الاصلاحات التربوية الكبيرة لم تكن نتيجة أبحاث أمبيريقية، أو معونات مالية أو فنية، بل كانت نتاج جهود وطنية شاملة تكافح من أجل التغيير الشامل. وتلك حقيقة تاريخية. ان الاصلاح التربوي الفعال - القادر علي مجاوزة ما يسمي "*بأزمة التربية*" في المجتمعات النامية - هو ذلك الاصلاح الراديكالي الذي يقوم علي تضافر كل الجهود الوطنية المناضلة في استغلال كل المصادر التربوية المتاحة في المجتمع، وكل الأنماط والوسائل التعليمية الممكنة، استغلالا فعالا ومنظما لتحقيق التنمية الوطنية - الشاملة. والاصلاح التربوي بهذا المعني، هو بالأحري، مسألة نضال سياسي واجتماعي تقوم به الجماهير الواعية، في اطار حركة تغيير اجتماعي شامل.

٣ - الاصلاح الراديكالي وضرورة التغيير الاجتماعي.

ان توضيح وجه الضرورة في العلاقة بين التغير الاجتماعي وجهود الاصلاح التربوي انما يكمن في فهم وتحليل الخصائص البنيوية التي تتميز بها بنية معظم مجتمعات العالم الثالث.

فثمة مسلمة هامة تؤكد أن *"المجتمع هو الذي يهيمن ويسيطر على النظام التربوي"* *(Levin 1976:30)*. فبنية العلاقات الاجتماعية (الداخلية والخارجية) القائمة في المجتمع - أي مجتمع - هي التي تحدد وتشكل أنشطته وعملياته التعليمية أو هي أيضا التي تحدد نمط التمكنات Competencies وسمات الشخصية التي ينتجها النظام التربوي[٧]. وتتميز بنية العلاقات القائمة في معظم مجتمعات العالم الثالث بخاصيتين أساسيتين تؤثران بشكل واضح في تشكيل وتوجيه جهود الاصلاح التربوي في هذه المجتمعات. وهاتان الخاصيتان هما:

أولا: أن بنية العلاقات الاقتصادية والاجتماعية في معظم مجتمعات العالم الثالث بنية تابعة في نشأتها وارتباطاتها الدولية. فمعظم هذه المجتمعات تقع في قاع التقسيم الدولي (أو العالمي) للعمل - في النظام الرأسمالي العالمي.

ثانيا: أن بنية العلاقات الاجتماعية داخل معظم هذه المجتمعات تقوم على التفاوت الاجتماعي الطبقي، نتيجة نمط الانتاج السائد فيها وموقعها من التقسيم العالمي للعمل.

وفيما يلي سنتناول هاتين الخاصيتين بشيء من التفصيل لبيان تأثيرهما على نمط جهود الاصلاح التربوي، ومن ثم ابراز وجه الضرورة في العلاقة بين الاصلاح التربوي الراديكالي والتغير الاجتماعي الشامل الذي يخلص هذه المجتمعات من التبعية والتفاوت الاجتماعي الطبقي.

أولا: التبعية وأزمة الاصلاح التربوي :

النظام الرأسمالي نظام عالمي واحد. وينقسم هذا النظام الي مجموعتين من الدول: دول المركز ودول الاطراف المحيطة بدول المركز. أما دول المركز ونعني بها تلك الدول الرأسمالية المتقدمة ويقوم اقتصادها علي وسائل الانتاج - الانتاج للاستهلاك. أما دول الأطراف المحيطة بالمركز فنعني بها تلك الدول النامية التي اندمجت في النظام العالمي علي مر التاريخ الرأسمالي دون أن تنمو الي مراكز، ويقوم اقتصادها علي الاستخراج والتصدير وتملك واستهلاك منتجات وصناعات دول المركز (سمير أمين ١٩٨٥: ص١٤). وهذه التقسيمة تعني نوعا من التبعية الاقتصادية والسياسية من دول المحيط لدول المركز(Galtung 1972). فدول المركز تتحكم في تحديد اتجاه التراكم المحلي في دول المحيط - بحكم - تقسيم العمل.

ويقدم اندريه فرانك تعريفا للتبعية يوضح به العلاقة بين دول المركز ودول الأطراف. فيقول أن التبعية هي:

> "وضع مكون من سلسلة كاملة من المراكز والتوابع تربط معا أجزاء النظام الرأسمالي بكاملها من مراكزه الرئيسية في أوربا والولايات المتحدة الامريكية الي أبعد المواقع في أرياف دول أمريكا اللاتينية.... كل هذه التوابع يعمل كأداة امتصاص لرأس المال أو الفائض الاقتصادي من التوابع الي المراكز المحيطة. ومنها الي المركز العالمي للنظام الرأسمالي بأكمله. وأي نمو تحققه الدول النامية في اطار هذا النمط من العلاقات هو نمو تابع لا يملك لا الحركة الذاتية ولا صفة الديمومة (محمد السماك ١٩٨٦ ص٦٣ نقلا عن(A. Frank 1971:7

وعموما يمكن القول أن تقسيم العمل في النظام الرأسمالي العالمي بين دول المركز ودول الأطراف (التي توجد في قاع هذا التقسيم) يقوم علي ثلاثة أمور: التبعية، وتخلف دول الأطراف (محمد السماك ١٩٨٦، ص٦٣). وعلاقة الاستغلال تتم في صورة نهب وتحويل فائض القيمة (أي ناتج العمل الذي يزيد عما هو ضروري لاعادة تكوين قوة العمل) من المجتمعات المسيطر عليها الي المجتمعات المسيطرة. وقد اتخذ هذا الاستغلال أشكالا مختلفة حسب الظروف المحلية: اما من خلال الأدوات الرأسمالية المتقدمة المتمثلة في الشركات المتعددة الجنسيات التي تستغل أيدي عاملة مأجورة رخيصة - أو من خلال ادماج أشكال العلاقات القديمة في دول الأطراف في نظام التقسيم الدولي وتكييف هذه الأشكال طبقا لنوع التحالف الطبقي بين رأس مال الاحتكارات المسيطرة والطبقات الحاكمة محليا (سمير أمين ١٩٨٥، ص١٢).

والنتيجة المحتومة لمثل هذا التقسيم العالمي اقتصاديا، هو اعوجاج في التنمية التي تمت أو تتم في ظل هذا التقسيم في دول الأطراف التابعة. ومن أهم سمات هذا الاعوجاج هو عدم التكافؤ بين زيادة العائد الشديد من الاستثمار الذي يدخل في جيوب التحالف الطبقي والاحتكار العالمي - والزيادة البطيئة للأجور (أو ضعفها) في دول الأطراف. وهذا علي عكس التوازن الحادث في دول المركز حيث تستتبع الزيادة في الانتاج زيادة في الأجور - نتيجة نهب فائض القيمة المذكور من الأطراف وتحويله الي المركز. وضعف الأجور (أجر العامل ودخل الفلاح) في دول الأطراف يشوه شكل التنمية الحادث ويقضي علي أي أمل في توسع السوق الشعبي الداخلي. ومن ثم لا تجد التنمية لها سوقا الا - *أولا* - في تصدير ما تطلبه منها الدول

المتقدمة (المركز) وفي - *ثانيا* - توسيع سوق الاستهلاك للأقلية القادرة والمستفيدة من هذه التنمية المشوهة والمحدودة (المرجع السابق، ص١٢).

ولهذا التقسيم الدولي للعمل نتائج تربوية أيضا. اذ ينعكس التقسيم العالمي للعمل علي النظم التعليمية في شكل تقسيم متخصص في التربية. فيدور التعليم في دول المركز حول المعارف الانتاجية - أي المعارف ذات الأهمية الوظيفية في الانتاج. بينما نجد التعليم في دول الأطراف التابعة يدور حول المعرفة الاستهلاكية - أي المعرفة ذات الأهمية الوظيفية في الاستهلاك. فعلي سبيل المثال نجد أن نظم التعليم العالي في معظم دول الأطراف تركز علي انتاج (الذين يحتاج اليهم في اطار هذا التقسيم مثل) المحامين ورجال الدين والمتخصصين في الانسانيات والأعمال الادارية.(Galtung 1972: 144)

معني ذلك أن بنية سوق العمل الذي تكلم كومز عن ضرورة اصلاحه - حتي يعيد التوازن بين شكل التخصصات التربوية في العالم الثالث - هي مسألة ناتجة عن تشوه التنمية في دول الأطراف نتيجة موقعها في سوق العمل الدولي. وهذا التشوه في التنمية هو الذي دفع - بالتالي - النظم التعليمية الي التركيز علي المعارف الاستهلاكية حتي تتناسب وتتوافق في وظيفتها مع بنية البني المشوهة لسوق العمل ، وهذا التشوه أيضا هو الي دفع أو شكل بنية النظم التعليمية حتي تتوافق Correspond مع البني الاجتماعية المختلفة لمؤسسات الانتاج القائمة في المجتمع - في ظل عملية التنمية المحدودة والمشوهة التي ذكرناها. وبشكل عام تصبح حالة التربية -

من حيث هي كذلك - لا تخدم سوي القوي المستفيدة من عملية التنمية المشوهة في الداخل، والقوي الصناعية في الخارج في دول المركز. تغيير واصلاح بنية سوق العمل وبنية التخصصات والمعارف في نظم التعليم في معظم الدول النامية اذن ليس مسألة فنية خاصة أو مرتبطة بمشورة الخبراء الأجانب وأساليبهم وتكتيكاتهم الفنية أو بمدي المعونات الأجنبية لاصلاح التعليم كما يعتقد كومز. ومن ثم نؤكد مرة أخري أن اصرار كومز علي تجاهل وضع الدول النامية في سوق العمل الدولي، وحصره مناقشة "أزمة التعليم" علي المستوي الفني هي مسألة مضللة ومضيعة للوقت والجهد. فأزمة التربية في معظم دول الأطراف - النامية هي في صميمها أزمة التبعية في بنية تقسيم العمل في النظام الرأسمالي العالمي.

لكن لا يعني ذلك أن الأطراف راكدة غير نامية اذ يتم فيها نوع من التنمية رغم أنها تنمية تختلف عن تنمية المراكز في كل مرحلة من المراحل المتتالية للتوسع الرأسمالي العالمي (سمير أمين ١٩٨٦، ص٩٤). وبنفس المنطق نقول أن جهود الاصلاح التربوي في دول الأطراف قائمة وان كان نمط هذه الجهود يتحدد ويتشكل بنمط التنمية المشوه الذي تكلمنا عنه هناك. وجهود الاصلاح في تلك الدول ليست شيئا ثانويا أو غير هام، وأنها مسألة ضرورية. لكن العبرة هنا ليست في جهود الاصلاح في ذاتها، بل في نمط هذه الاصلاحات ونمط التنمية ذاتها - التي تتم هذه الاصلاحات في اطارها. فالمسألة اذن بعبارة أخري هي : أي اصلاح... لأي تنمية ؟

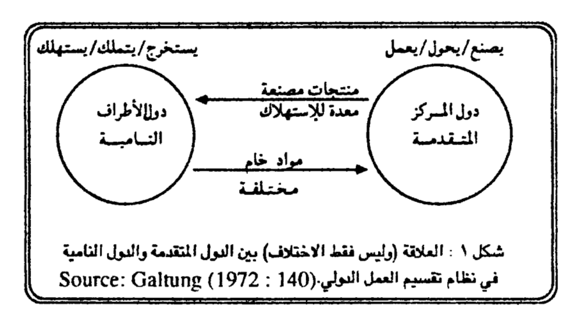
ان الاصلاحات التربوية التي تتم في اطار تلك التنمية المشوهة التي تكلمنا عنها في دول الأطراف سوف تظل اصلاحات

تقليدية محصورة في عمليات فنية من قبيل "تطوير المناهج"، و"تطور أساليب التعليم" و"الوسائل التعليمية" أو اصلاحات جزئية في هيكل النظام التربوي وفق متغيرات الطلب العام العالمي - من التعليم - في دول الأطراف.

علي أنه يمكننا أن نفترض نظريا أنه يمكن أن يحدث ثمة اصلاحات تربوية في النظم التعليمية في دول الأطراف التابعة. ويمكننا أيضا أن نفترض نظريا أن التربية يمكن أن توجه في هذه المجتمعات نحو تعليم معرفة جديدة ملائمة للانتاج والتصنيع وتعديل بنية توزيع الخريجين في المجتمع بحيث تتمكن هذه المخرجات - بالتالي - من احداث توجيه جديد في النظام الاجتماعي نفسه(Galtung 1972 : 145).

ويقول جالتونج أن افتراض الاصلاح التربوي علي النحو السابق ممكن من الناحية النظرية، لكنه مستحيل من الناحية العملية - طالما بقيت هذه الدول النامية مندمجة (تابعة) في نظام التقسيم العالمي للعمل. فمثل هذه الاصلاحات التربوية انما تتطلب أولا أن ينزع نظام الدولة نفسه من موقع المصدر للمواد الخام او المستهلك في التقسيم العالمي للعمل. وما لم ينفذ ذلك، أي ما لم تتخلص الدولة من التبعية الاقتصادية في النظام الرأسمالي العالمي وتحقق استقلالا سياسيا واقتصاديا بمعني "*رفض اخضاع منطق التنمية الوطنية لمقتضيات المراكز العالمية*" فان مثل هذه الجهود في الاستثمار وفي اصلاح النظم التعليمية سوف يكون مآلها الي الاستنزاف الخارجي (في صورة استنزاف أو هجرة العقول). وذلك كنتيجة محتومة لوحدة النظام الرأسمالي الاقتصادي العالمي. فيقول جالتونج:

"ان هجرة العقول ليست في الحقيقة هجرة من بلد الي آخر، لكنها هجرة داخل قطاعات في نظام عالمي واحد محدد بشكل واضح بمركز حوله محيط واسع،



شكل ١ : العلاقة (وليس فقط الاختلاف) بين الدول المتقدمة والدول النامية في نظام تقسيم العمل الدولي. Source: Galtung (1972 : 140)

وبه عقول تستنزف الي المركز، حيث المكان الوحيد الملائم لها (Galtung 1972:140).

ان الاستقلال والتخلص من التبعية ، هو الشرط الضروري لاحداث تنمية وطنية شاملة ومستقلة ، وبالتالي احداث اصلاح تربوي راديكالي فعال. والعكس غير جائز تماما - علي نحو ما يزعم أصحاب الفكر الوظيفي التقليدي أمثال كومز - من أن الاصلاح التربوي يؤدي الي تغير اجتماعي ومن ثم الي الإستقلال والتخلص من التبعية، وانتزاع الدولة لنفسها من ورطة التقسيم الدولي للعمل الرأسمالي هو ما حدث في كل البلدان التي حققت جهودا اصلاحية راديكالية في ربط التعليم بعملية التنمية الوطنية الشاملة: مثل كوبا والصين وتنزانيا.[٨]

ثانيا : **التفاوت الطبقي وأزمة الاصلاح التربوي :**

لقد عمل الغزو الرأسمالي لبلدان العالم الثالث علي خلق أشكال مواتيه له لاستغلال قوة العمل ونهب ثروات هذه البلاد. وقد ورثت البرجوازيات المحلية هذه الأوضاع بعد الاستقلال. فبهذه الوراثة وجدت هده البرجوازيات نفسها وقد انخرطت في النظام الرأسمالي العالمي كشريك غير متساو، ومن مصلحتها استمرار العمل غير المتكافيء - الذي هو القاعدة التي تسمح باستمرار أشكال الاستغلال غير المباشرة (أي أشكال قبل الرأسمالية المتخلفة) (سمير أمين ١٩٨٥، ص ١٩). ولم تثمر التبعية والاستغلال في هذه البلدان سوي تنمية مشوهه - كما أشرنا الي ذلك من قبل - تحقق زيادة في دخول الفئات العليا، وهي دخول مخصصة للاستهلاك الترفي ولكن ذلك نتيجة استمرار تزايد الصادرات التقليدية في المواد الخام للحصول علي سلع استهلاكية ووسائل انتاج لازمة لعمليات تصنيع تحويلية تخدم الانتاج في دول المركز المتقدمة وقد دعم هذا النمط المشوه للتنمية التفاوت المتزايد في توزيع الدخول، وهي ظاهرة عامة تتصف بها مجتمعات الأطراف المعاصرة. فهذا التشويه هو المسئول عن أزمات هذه المجتمعات - سواء في الزراعة أو الغذاء أو الاسكان أوالتربية. اذ أن عدم التكافؤ بين الأجور الحقيقية وانتاجية العمل في دول الأطراف قد منع تقدم القوي الانتاجية في كل القطاعات. وهذا التشويه هو المسئول كذلك عن تكريس علاقة الاستغلال والتفاوت بين القرية والمدينة. وفي الوقت نفسه فان هذا التشويه يؤدي الي تكريس علاقة التبعية وعدم التكافؤ: فالتبعية تكرس التفاوت الطبقي، والتفاوت الطبقي يكرس التبعية (المصدر السابق، ص١٤ -١٥).

وباختصار فان بنية العلاقات الاجتماعية في معظم الأطراف في ظل علاقة التبعية هي بنية طبقية قائمة علي التفاوت الاجتماعي والاستغلال.

وقد ذكرنا من قبل أن بنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع هي التي تهيمن علي النظام التربوي فيه. وتتم الهيمنة اما مباشرة أو غير مباشرة. فأما الهيمنة المباشرة فنلاحظها في علاقة التناظر أو التوافق Correspondence القائمة بين بنية النظام التربوي وبين بنية علاقات الانتاج الطبقية القائمة في المؤسسات الانتاجية في المجتمع - وذلك من خلال فعل اجتماعي مباشر من قبل القوي الاجتماعية المسيطرة[٩]. وثمة صور واضحة تجسد علاقة التناظر بين التربية وبنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع. فبنية التفاوت الطبقي، والبيروقراطية تنعكس في ذلك التفاوت في الفرص التعليمية وفي التسهيلات في المصادر التربوية بين مناطق الحضر والريف، وبين المناطق الغنية والفقيرة، كما تنعكس بنية التفاوت الطبقي أيضا في صور التشعيب والازدواجية في بنية النظم التعليمية، حيث يحظي أبناء الطبقات العليا بأنماط تعليمية راقية متميزة عن تلك الأنماط أو الشعب التعليمية التي تترك لأبناء العامة. كما تنعكس بنية التفاوت الطبقي أيضا في اختلاف نمط العلاقات الاجتماعية السائدة في كل نمط من أنماط التعليم بل وفي كل مرحلة من مراحل التعليم - من حيث درجة الضبط والبيروقراطية والتسلطية.

أما الهيمنة غير المباشرة التي تمارسها بنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع علي النظم التربوية، فهي تلك الهيمنة التي تتم من خلال هيمنة ثقافة الطبقات الاجتماعية السائدة في المجتمع علي

النظام التعليمي نفسه. وتلاحظ صور هذه الهيمنة في بنية التوزيع غير العادل لرأس المال الثقافي علي التلاميذ في المدرسة، وفق أصولهم الطبقية والاجتماعية، وما يسفر عن ذلك من رسوب وتسرب وانقطاع عن التعليم.... الخ من عمليات الانتقاء الاجتماعي التي تقوم بها المدرسة لاعادة انتاج بنية علاقات الاستغلال والتفاوت الطبقي(١٠).

ومن هنا لاينبغي أن نفهم أن تعدد أنماط التعليم، وتدرج Stratification هذه الأنماط، وهيراركية العلاقات الاجتماعية، وتزايد صورة التشعيب، وتنوع اتجاهات الضبط الاجتماعي في نظام تعليمي في مجتمع ما علي أنه استجابة للطلب العام، أو علي أنه دليل علي وجود تقدم اقتصادي في ذلك المجتمع - كما يزعم علماء الاتجاه الوظيفي التقليدي، وعلماء مدرسة رأس المال البشري في علم اجتماع التربية المعاصر.(١١) ان ذلك كله، انما هو دليل علي وجود علاقات التفاوت والتدرج والسيطرة في المجتمع، وهيمنتها علي نظام التعليم فيه (Galtung 1972:143).

ولو أن المجتمع رأي أنه يجب أن يخلق بنية يكون فيها مستوي المعيشة وعلاقات القوة المتعلقة بهذا المستوي موزعة توزيعا عادلا بين أعضائه حينئذ سيكون من الصعب أن نري تدرجا تربويا. فالنظام التربوي المتدرج والعلاقة بين الهيراركية القائمة فيه، ينطوي علي عدم مساواة في توزيع انتاج المعرفة واستهلاكها. فهؤلاء الذين يتطلعون الي أشكال عليا من التعليم هم هؤلاء الذين وصلوا الي المرحلة النهائية من الثانوية العامة، أو بالأحري جزء منهم فقط هم الذين لهم حق التطلع الي تعليم أعلي . فلو أن حق الاستمرار

والمشاركة العادلة في التعليم قد كفل للجميع لوجب أن يتوجه الاصلاح الي توزيع الاستثمار في التربية توزيعا عادلا ومتساويا. وهنا يصبح علي المجتمع ألا يتحرك نحو التعليم العالي مالم يكن اعضاؤه قادرين علي المشاركة في هذا التعليم.

وقد نتصور عقلا أنه يمكن تحديث بنية نظام التعليم في مجتمع ما من مجتمعات الأطراف وتعديل هيكله في اتجاه توفير الفرصة التعليمية المتكافئة. لكن سيظل ما يعلمه هذا النظام التربوي وستظل وظيفته أداة ووسيلة للابقاء علي ذات البني الاجتماعية في المجتمع - بكل جوانبها السياسية والاقتصادية والثقافية - وليس لاستحداث بني أو نظام اجتماعي ليبرالي بديل ، ذي قاعدة اقتصادية رأسمالي(Ibid., 143) . فبنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع تهيمن علي نمط النظام التربوي، وهي التي تشتمل وتوجه جهود الاصلاح التربوي فيه . اذن ، فإن ما يبدو علي أنه "أزمة تربوية" أو "أزمة في جهود الاصلاح التربوي" في معظم مجتمعات العالم الثالث، ان هو في صميمه الا أزمة علاقات التفاوت الطبقي في تلك المجتمعات.

وعلي ذلك يتضح، أنه مالم تتغير بنية العلاقات المهيمنة علي المجتمع أعني بنية علاقات التفاوت الاجتماعي الطبقي، ونمط التنمية المشوه، وبنية علاقات التبعية في ظل تقسيم العمل في النظام الرأسمالي العالمي، وهي جميعا علاقات مرتبطة ببعضها ويستدعي كل منها الآخر، نقول... مالم يتغير ذلك كله تغييرا شاملا فان جهود الاصلاح التربوي لن تسفر عن اصلاحات حقيقية سوي تلك الاصلاحات التقليدية التي تعمل علي اعادة انتاج بنية العلاقات القائمة المهيمنة والمحافظة علي استمرار وجودها في المجتمع.

ان الاصلاحات الحقيقية في أي نظام تعليمي هي تلك الاصلاحات التي تشمل شكل ومحتوي الأنشطة التربوية التي تتم داخله، ونمط العلاقات البنيوية – الثقافية والاجتماعية – التي تتم بها ومن خلالها العملية التربوية، وما تتضمنه هذه العلاقات من آليات للانتقاء وللتطبيع الاجتماعي داخل النظام التربوي، وكذلك نمط الشخصية المرغوبة التي ينتجها ذلك النظام خلال عملياته في التطبيع الاجتماعي (H. Levin 1976:39-40).

لقد أغفل أصحاب الاتجاه الوظيفي التقليدي – وهو الاتجاه السائد في دول العالم الثالث النظر الي العلاقات البنيوية التي تتم بها ومن خلالها العملية التربوية نفسها، واسقطوها من نظرتهم الي عملية الاصلاح التربوي. ومن ثم انحصرت جهودهم في الاصلاح في عمليات "تطوير" أو تحديث أو "تجديد" المناهج الدراسية – أما الفكر النقدي في علم اجتماع التربية المعاصر فقد اهتم – علي العكس من الاتجاه التقليدي – بفهم وتحليل العلاقات البنيوية –الاجتماعية والثقافية – داخل المدرسة، ذلك الجانب الذي أطلق عليه مصطلح *"المنهج الخفي"*. ويتضح تأثيره في عملية التطبيع الاجتماعي التي تعمل علي بناء نمط الشخصية المرغوبة في مؤسسات المجتمع القائم، وكذلك في عملية الانتقاء الاجتماعي (النجاح، الرسوب، التسرب، الطرد من التعليم، نوعية تعليم أقل من خلال التشعيب والامتحانات داخل النظام التعليمي) التي تعمل علي اعادة انتاج التفاوت الاجتماعي في المجتمع[١٢]. ولذلك فالاصلاح التربوي الحقيقي من وجهة النظر النقدية هو ذلك الاصلاح الذي يتناول العلاقات البنيوية (المنهج الخفي) للنظام التعليمي. وهو الاصلاح الذي لا يمكن أن يحدث

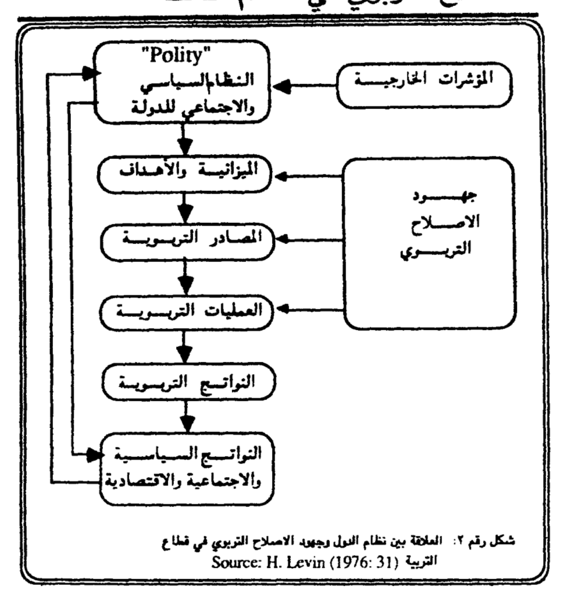
أو لايمكن أن نتصور حدوثه عقلا مالم تتغير بنية علاقات التبعية والتفاوت الطبقي المهيمنة في المجتمع.

- نموذج ليفين.

يقدم هنري ليفين (H. Levin 1976) نموذجا تفسيريا ربما يساعدنا علي فهم حقيقة العلاقة بين الاصلاح التربوي والتغير الاجتماعي، وتوضيح المعني الذي نقصده بقولنا أن الاصلاح الحقيقي (الراديكالي) لايتم الا في اطار تغيير اجتماعي لبنية العلاقات المهيمنة في دول الأطراف التابعة في العالم الثالث. والنموذج مبين في الرسم التوضيحي رقم (٢) ويتكون الشكل كما هو واضح - من عدة خلايا. وتوضح حركة الأسهم اتجاه القرار من خلية الي أخري.

والخلية الأولي في الشكل تمثل ما أطلق عليه ليفين The Polity وهو يشير بهذا المصطلح الي مجمل النظام السياسي والاجتماعي للدولة، وهو نظام له ايديولوجيته وادارته. وقد يرادف هذا المصطلح - في اللغة العربية - مصطلح "النظام السياسي والاجتماعي لدولة" أو "كيان" أو "نظام" الدولة اذا أردنا الاختصار - وسنأخذ بالمصطلح الأخير. ونظام الدولة The Polity في أي مجتمع هو نظام له خصائصه الأساسية المميزة، التي تؤثر في تشكيل وتكوين النظام التربوي في المجتمع. وتتمثل هذه الخصائص في طبيعة أو سمات النظام الاقتصادي والسياسي والديني والثقافي ومستوي الصناعة والتكنولوجيا، والعلاقات السياسية والخارجية مع الدول الأخري.

وينبثق عن نظام الدولة - بهذا المعني - أهداف محددة للتطبيق الاجتماعي، تدعم هذا النظام وتحافظ عليه. ويظهر تأثير نظام الدولة،



شكل رقم ٢: العلاقة بين نظام الدول وجهود الاصلاح التربوي في قطاع التربية Source: H. Levin (1976: 31)

ومتطلباتهامن التربية في شكل القوانين الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بصفة خاصة. كما يظهر تأثير نظام الدولة أيضا في الميزانية المخصصة لانجاز أهداف نظام الدولة من التربية.

لذلك نلاحظ أن نموذج ليفين يبين - كما هو في الشكل المذكور - أن نظام الدولة The Polity يؤثر أولا بشكل مباشر في الاهداف التي وضعت للنظام التربوي. كما يؤثر في مصادر التمويل المطلوبة لتحقيق هذه الأهداف والتي يشير اليها في الرسم بكلمة

الميزانية Budget. ونلاحظ كذلك، أن نظام الدولة يؤثر، ثانيا، في المصادر التربوية غير المالية (مثل العاملين في النظام التربوي). ويؤثر نظام الدولة، ثالثا، في العمليات التربوية التي تتم من خلال استغلال وتحريك كل المصادر المالية وغير المالية لتحقيق الأهداف التربوية. ثم أخيرا، نلاحظ أن نظام الدولة يؤثر في النتائج التربوية، والاقتصادية والسياسية. وتأثير نظام الدولة في كل هذه الخطوات لا يتحقق في صورة مباشرة فقط كما بينا، بل أيضا يتحقق بصورة غير مباشرة أيضا، حيث أن كل هذه الجوانب لها علاقات متتالية من جانب الي آخر.

وثمة نقطتان أساسيتان يوضحهما هذا النموذج:

أولا: أن أية محاولة للاصلاح لايمكن أن تتم مالم تكن متسقة مع نسق القيم والأهداف التي يقوم، ويحافظ عليها نظام الدولة The Polity. فالنتائج التربوية انما تتم لأنها مرغوبة ومقبولة من نظام الدولة فنسق الشخصية، بما يتضمنه من مهارات ومعارف وقيم ومعتقدات وثقافة وتصرفات وعادات وايديولوجية، لا يمكن أن يتحقق مالم يكن مناسبا ومتسقا مع بنية النظام السياسي والاجتماعي القائم أي مع نظام الدولة .

ثانيا: ان الاصلاح التربوي الراديكالي لن يظهر – اذن – مالم تحدث تغيرات أساسية في نظام الدولة، والاتأثرت عمليات الاصلاح التربوي سلبا ان قدر لها أن تقوم .

ونموذج ليفين كاف، رغم بساطته، لدحض وجهة النظر الوظيفية التقليدية التي تزعم – *أولا* – أن الاصلاح التربوي يمكن أن يتم في قطاع التربية في المجتمع دون ضرورة الرجوع الي نظام الدولة أو تغييره كشرط أولي، و– *ثانيا* – أن الاصلاح التربوي في حد ذاته يمكن أن يؤدي بعد ذلك الي احداث تغيرات اجتماعية وسياسية في المجتمع. وهذه المزاعم التقليدية ممثلة في نموذج ليفين، حيث يرمز لها بالخطوط المتقطعة في الشكل رقم (٢). فهناك ثلاثة أسهم تعني أن ثمة تعديلا أو اصلاحا يمكن أن يحدث – علي الأقل نظريا – في الميزانية أو الأهداف أو المصادر التربوية أو في العمليات والأنشطة أو في ذلك كله. وذلك علي زعم أن هذه الاصلاحات سوف ينتج عنها اصلاحات في النتائج الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم تؤدي الي احداث تغيرات في نظام المجتمع ككل. لكن يتضح من الشكل المذكور (١) أن التربية لن تستطيع أن تتحرك الي أعلي لتحدث تغيرات في نظام الدولة، و(٢) أن الأهداف التربوية تتأثر بنظام الدولة أساسا، ولا تتأثر بعمليات الاصلاح الا في اطار ما يتناسب مع الدولة وما توافق عليه.

ولا ينبغي أن نفهم من نموذج ليفين أن الاصلاح التربوي في دول الأطراف النامية – عمل ثانوي غير مطلوب. فهذا غير صحيح. اذ تظل وظيفة الاصلاح التربوي التقليدي مطلوبة وضرورية في اطار الوضع القائم في هذه المجتمعات، وذلك حتي يستوعب التناقضات الناشئة بين النظام التعليمي وبنية النظام العام للدولة. فثمة تناقضات تنشأ في سياق التطور التاريخي للمجتمع في صورة بطالة المتعلمين، أو في صورة زيادة الطلب الجماهيري علي التعليم، ومن ثم يتحتم مواصلة جهود الاصلاح التربوي التقليدي لعلاج هذه التناقضات

واحتوائها في اطار علاقات الهيمنة القائمة في هذه المجتمعات.

صحيح أننا قد أوضحنا أن ثمة علاقة توافق أو تناظر Correspondence بين النظام التعليمي وبنية العلاقات الاجتماعية المهيمنة في دول الأطراف لكن علاقة التناظر هذه قد تضعف أو تتحطم تحت ضغط التناقضات الكامنة في بنية العلاقات الاجتماعية القائمةوالتي قد تظهر وتنمو بفعل التطور التاريخي.(M. Carter 1976, Levin 1976 and Bowle & Gintis 1977) فعلي سبيل المثال، قد ينمو التعليم الثانوي والعالي حتي يقابل احتياجات القلة الاجتماعية المستفيدة في المجتمع - وفقا لمبدأ التوافق أو التناظر ويظل هذا التعليم ينمو حتي يمتص قاعدته الاجتماعية (الصفوة) وحينئذ يأخذ في التوقف عن ذلك الحد. لكن تحت ضغط الطلب الشعبي علي هذا النوع من التعليم - بحكم الحق الديمقراطي القانوني والذي ترفعه الدولة كشعار - تضطر السلطات الي اجراء توسعات طفيفة. لكن سرعان ما تضيق السلطات في الدولة بالتوسعات التي أنجزتها لما يترتب علي هذه التوسعات من أعباء مالية تثقل كاهل الميزانية العامة للدولة، ولما يترتب عليها أيضا من مطالب شعبية أخري مترتبة عليها مثل طلب وظائف وفرص عمل جديدة (لاحتواء بطالة المتعلمين)، وطلب أماكن اضافية جديدة في مراحل التعليم التالية (Galtung 1972:142) وظهور مثل هذه التناقضات بين النظام التعليمي والمجتمع يدعو الي ضرورة وجود جهود للاصلاح التربوي لتقيم علاقة توافق جديدة بين التربية والمجتمع تستوعب التناقضات الناشئة في اطار بنية علاقات الهيمنة القائمة بما يحافظ علي استمرارها واعادة انتاجها. وما أن تقوم علاقة توافق

(تناظر) حتي تنشأ تناقضات جديدة تستدعي جهود اصلاح جديدة. وهكذا دواليك. فالتناقضات كامنة في بنية التفاوت الطبقي وبنية التنمية المشوهة وبنية التبعية في نظام تقسيم العمل الدولي، وتنعكس بالضرورة علي التربية كما بينا. ولذلك ستظل الأزمة باقية في النظم التعليمية في دول الأطراف التابعة طالما ظلت الخصائص البنيوية لهذه المجتمعات قائمة: التفاوت الطبقي والتبعية. ويبقي الحل هو في حدوث التغيير الاجتماعي الشامل لتحقق:

(١) مساواة وعدالة اجتماعية، (٢) استقلال وتخلص من التبعية، (٣) تنمية اقتصادية وتخلص من التخلف. حينئذ يمكن أن تقوم اصلاحات تربوية حقيقية تساعد وتسهم في تحقيق مزيد من التغير الاجتماعي.

الثورة والتغير الاجتماعي:

والثورة الاجتماعية هي أحد أشكال التغير الاجتماعي وتحول المجتمع من علاقات التفاوت والتبعية الي الاستقلال والمساواة والتنمية الاقتصادية ولن نناقش هنا ما اذا كانت الثورة هي الشكل الوحيد للتغير الاجتماعي، أو هي الوسيلة الوحيدة لاحداث التحول في المجتمع، فذلك خارج عن نطاق هذه الدراسة. فحسبنا أن نقرر هناكما ذكرنامن قبل أن الثورة ظاهرة اجتماعية وهي أحد أشكال التغير الاجتماعي. وهذه الدراسة معنية بدراسة المتغيرات أو الشروط الموضوعية التي تنطوي عليها هذه الظاهرة والتي تشكل وتحدد جهود ونمط الاصلاح التربوي فيها لتكشف وتفسر: تحت أي الشروط يتم الاصلاح التربوي الراديكالي ؟

وقبل أن ننتقل الي دراسة سسيولوجية الثورة، كظاهرة اجتماعية يجدر بنا أن نحاول الاجابة عن السؤال الآتي: اذا أردنا دراسة جهود الاصلاح في اطار الثورة (الاصلاح التربوي الراديكالي) فأي المؤشرات يمكن أن تستخدم؟ أو بعبارة أخري أي جوانب النظام التربوي نتوقع اصلاحه ومن ثم ينبغي دراسة أوجه التغيير فيه ؟

القسم الثاني : مؤشرات الاصلاح في النظـم التعليميـة

لقد استخدم منهج تحليل النظم عدد من علماء اجتماع التربية التقليديين لتحديد مؤشرات - أو متغيرات - التظم التعليمية. وتحدد مؤشرات النظم التعليمية، وفقا لهذا المنهج، في أبعاد ثلاثة معروفة: المدخلات والعمليات والمخرجات. وتعتبر دراسة جونستون J.Johnston عن أبعاد وتصنيف النظم التربوية مثالا جيدا في استخدام هذا المنهج. وقد حدد جونستون ١٨ مؤشرا لقياس البعد الأول و٧١ مؤشرا لقياس البعد الثاني. واستبعد البعد الثالث من القياس - لأسباب منهجية لديه. ومن بين مؤشرات البعد الأول علي سبيل المثال: معدلات القيد للبنين والبنات في الصفوف الأولي من المراحل التعليمية الثلاث، ونسبة المقيدين في كل مرحلة لكل عشرة ألف من نفس الفئة العمرية في المجتمع ونسبة المدرسين لكل عشرة آلاف نسمة. أما مؤشرات أو متغيرات البعد الثاني - العمليات - فهي علي سبيل المثال نسبة ما ينفق علي التعليم الي مجمل ميزانية الانفاق الحكومي في المجتمع، ونسبة المعلمين الي التلاميذ في كل مرحلة، ومعدل الانفاق علي التلميذ الواحد في كل مرحلة. وقد عالج جونستون هذه المتغيرات احصائيا لدراسة وتصنيف النظم التربوية في ٧٦ دولة. لكن يعاب علي هذه الدراسة ما يعاب علي استخدام منهج تحليل النظم عموما في دراسة النظام التربوي فقد غرقت الدراسة في

عمليات احصائية. واختزلت النظام التعليمي الي متغيرات كمية جزئية، فتاهت الجوانب الكيفية، وصعب علينا فهم خصوصية كل نظام تعليمي وتوجهاته السياسية والاجتماعية في مجتمعه الكبير.

وينبهنا جالتونج (J. Galtung 1976:26) الي أن مؤشرات الاصلاح والتنمية في أي مجتمع لا ينبغي أن تتم وفق قياسات فنية بحتة، فالمؤشرات ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار مدي أشباع الحاجات الشعبية ومدي انخراط الشعب ومشاركته في عملية الاصلاح والتنمية. وأن مؤشرات التنمية (عموما) ينبغي أن تتكامل لتشمل حاجات الانسان ومدي اشباع هذه الحاجات. فمؤشرات الاصلاح التربوي التقليدية، تلك التي تقوم علي التحليل الكمي للمدخلات والمخرجات، أو علي التحليل الكمي لحسات التكلفة والعائد، لا تستطيع أن تقول لنا شيئا عن توزيع المصادر التربوية بين كل الجماعات والقوي الوطنية ومدي مشاركة هذه القوي في أوجه العائد التربوي. ومثل هذا الجانب هام في تحديد التوجه السياسي والاجتماعي لعملية الاصلاح التربوي: لماذا الاصلاح ومن المستفيد؟.

وقد حاول "فاجيرليند" و"ساها" (Fagirlind & Saha 1983) الجمع بين المنظور الكمي والكيفي في دراسة الاصلاح التربوي وذلك بتحديدهما لخمسة مؤشرات تبين الجوانب التي يمكن أن يظهر فيها الاصلاح التربوي في النظم التعليمية القومية وهذه المؤشرات هي:

١ – مخصصات المصادر الوطنية لتمويل التربية.

٢– توزيع هذه المخصصات داخل النظام التعليمي نفسه، وبين مستوياته المختلفة.

٣- النسب المئوية للقيد، وفق الجنس والطبقة الاجتماعية.

٤ - النسب المئوية للطلاب الذين أتموا مستويات مختلفة من التعليم.

٥ - أهداف التعليم والمناهج والأنشطة.

ويضيف "فاجيرليند" و"ساها"، مؤشر هو مدي الاهتمام بالتربية خارج نطاق التعليم الرسمي: أعني التعليم اللامدرسي Non-Formal Education والتعليم اللانظامي In-Formal Education.

ومن الواضح أن مؤشرات "فاجيرلند" و"ساها" السابقة رغم أنها قد أضافت بعض الجوانب الكيفية في النظام التعليمي، ورغم أنها اشتملت علي مؤشرات كمية لجانب من العلاقات البنيوية بين النظام التعليمي وبنية المجتمع، الا أنها قد أغفلت تماما بنية العلاقات الاجتماعية والثقافية داخل المدرسة - وقد اوضحنا أهميتها في القسم الأول من الدراسة. كما أغفلت أيضا بنية الجوانب السلوكية المستهدف تنميتها في التلميذ خلال العملية التربوية، وهي تمثل ناتج العملية التعليمية. فما يساعدنا علي دراسة وتصنيف أنماط الاصلاح التربوي، هي تلك المؤشرات التي توضح (وتقيس) كلية النظام التربوي في علاقته ببنية المجتمع الكبير.

مؤشرات مقترحة :

من خلال مناقشتنا لمعني وجوانب الاصلاح الراديكالي في القسم الأول من هذه الدراسة، ومن خلال ما تشير به الكتابات التي

تناولت مسألة الاصلاح التعليمي الراديكالي، سواء من خلال تحليل نظري أو من خلال دراسات امبريقية، يمكن أن نحدد أهم المؤشرات التي يمكن أن تشمل أو تستوعب كلية جوانب النظام التربوي، تلك الجوانب التي يمكن أو بالأحري يجب أن تكون موضوعا للاصلاح التربوي الحقيقي - كما نفهمه من نظر نقدية.

وثمة مفاهيم أربعة تمثل الجوانب الأساسية التي يقوم عليها أي يظام تعليمي، والتي لا يمكن أن تغفلها أي جهود للاصلاح التربوي - الراديكالي وهذه المفاهيم هي (١٢) البنية المعرفية - البنية الاجتماعية -بنية التفاعل السلوكي - موضع التربية. ويمكن أن يقوم علي كل مفهوم من هذه المفاهيم مجموعة من المؤشرات تقع في دائرة المفهوم وتشير اليه. وفيما يلي نتناول كل مفهوم والمؤشرات التي تقوم عليه وتشير اليه، كل علي حده.

١ - مؤشرات " البنية المعرفية " :

ونعني بها المؤشرات التي تقوم علي مفهوم البنية المعرفية. ومفهوم البنية المعرفية يشير الي الاسس الابستمولوجية التي يقوم عليها التعليم كما يشير الي طبيعة المعرفة وتوزيعها (كرأس مال ثقافي) داخل الفصل الدراسي، كما يشير الي بنية الأهداف وطبيعة الأنشطة التعليمية - المعرفية. والمؤشرات التي تقوم علي هذا المفهوم تشير أو تقيس التغير في الأهداف المعرفية، والمحتوي الدراسي، والمفاهيم المعرفية التي تدرس. والأسئلة الآتية تمثل هذه المؤشرات وتوجهنا الي دراسة وفهم الجوانب الكمية والكيفية لمفهوم البنية المعرفية في النظام التعليمي.

السؤال	(الجانب الذي يشير اليه السؤال)
= ما المسلمات والافتراضات التي تحدد كيفية التعليم؟	(نظرية المعرفة)
= ما التلميذ المثالي - المرغوب؟	(الاهـــداف)
= ما الأنشطة التربوية التي تتبع لاعداد التلميذ المرغوب؟	(الطرق والاساليب)
= ما المحتوي المعرفي للانشطة التربوية؟	(المحــتـوي)

٢ - مؤشرات "البنية الاجتماعية" :

ونعني بها المؤشرات التي تقوم علي مفهوم البنية الاجتماعية. وهذا المفهوم يشير الي بنية العلاقات الاجتماعية التي تتم من خلالها العملية التعليمية، كما يشير الي آليات الانتقاء الاجتماعي داخل المدرسة، وبنية وتوزيع الفرصة التعليمية داخل النظام التعليمي، وبنية توزيع المخصصات علي التعليم ومراحله المختلفة. وهو مفهوم متقاطع مع مفهوم "*المنهج الخفي*" الذي أشرنا اليه سابقا. والمؤشرات التي تقوم علي هذا المفهوم تقيس (أو تشير الي)، التغير في تلك العناصر السابقة المذكورة. والاسئلة الآتية توضح الجوانب الكمية والكيفية لهذه المؤشرات.

السؤال	الجانب الذي يشير اليه السؤال
ـ ما الأشكال التعليمية المختلفة التي تتم من خلالها الأنشطة التربوية ؟	(الاشكال التربوية)
ـ ما المصادر المالية المخصصة للصرف علي التعليم وكيف توزع هذه المصادر ؟	(التمويل)
ـ من الذي ينتقي؟ وكيف ؟ – التشعيب وآليات الانتقاء داخل المدرسة ؟	(الانتقاء)
ـ ما نمط العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة والفصل الدراسي ؟	(العلاقات البيداجوجية)

٣ – مؤشرات "بنية التفاعل السلوكي" :

ونعني بها المؤشرات التي تقوم علي مفهوم بنية التفاعل السلوكي. وهو مفهوم يشير الي أنماط التفاعل الاجتماعي، وأشكال هذا التفاعل داخل المدرسة والفصل الدراسي وخارج المدرسة وعلاقة التلميذ والمدرسين بهذا التفاعل، كما يشير أيضا الي نمط السلوك الناتج عن هذا التفاعل، ونسق التعزيزات – الثواب والعقاب – في

عملية التفاعل. والأسئلة الآتية توضح الجوانب الكمية والكيفية لهذه المؤشرات التي تقيس أو تشير الي التغيرات الحادثة في تلك الجوانب.

السؤال	الجانب الذي يشير اليه السؤال
- كيف يسلك كل من المدرس والتلميذ داخل المدرسة؟	(السلوك داخل المدرسة)
- كيف يسلك كل من المدرس والتلميذ خارج المدرسة؟	(السلوك خارج المدرسة)
- ما أشكال التفاعل والمناشط المتوفرة للمعلم والتلميذ؟	(أشكال التفاعل)
- ما أشكال التفاعل والمناشط التي يقوم بها الخريج - لخدمة المجتمع؟	(السلوك بعد التخرج)

٤ - مؤشرات "موضع *التربية*" (١٤)

"وموضع *التربية*" مفهوم يشير الي المكانة الخاصة التي تحتلها التربية في مجتمع *ما* بحكم الظروف أو العوامل التاريخية التي يمر بها هذا المجتمع. فالتربية تحتل مكانة هامة في كل مجتمع لكنها في كل مجتمع تختلف في أهميتها عن المجتمع الآخر، سواء بالنسبة الي الحكومة أو القيادات الشعبية أو الجماهير. ومؤشرات "موضع التربية" هي تلك المؤشرات التي تقوم علي هذا المفهوم، وهي تشير الي أو تقيس التغير في درجة الأهمية التي تحتلها التربية في مجتمع ما.

والأسئلة الآتية توضح الجوانب الكمية والكيفية لمؤشرات موضع التربية.

السؤال	الجانب الذي يشير اليه السؤال
- ما اتجاه القيادة السياسية نحو التربية ودورها في المجتمع؟	(الاتجاه نحو العملية التربوية)
- كيف تري القيادة السياسية المعلم ودوره في المجتمع؟	(الاتجاه نحو دور المعلم)
- كيف يري رجل الشارع أهمية التربية؟	(الرأي العام تجاه التربية)
- كيف يري رجل الشارع أهمية المعلم ودوره في المجتمع؟	(الرأي العام تجاه المعلم)

وهذه المفاهيم الأربعة السابقة، وما تقوم عليها من مؤشرات تشير الي أو تقيس جوانبها المختلفة، قد تمكننا من فهم الجوانب الكمية والكيفية لجهود الاصلاح التربوي واتجاهات التغير فيه. وهذه المفاهيم، بما تنطوي عليه من مؤشرات، قد تمكننا أيضا من بناء تصنيف طبيولوجي لجهود الاصلاح التربوي في المجتمعات التي مرت بتجربة الثورة الاجتماعية، بما يوضح علاقة هذه الجهود بمتغيرات أنماط التغير الاجتماعي الثوري - في تلك المجتمعات.

وفيما يلي ننتقل الي دراسة الثورة وأنماطها المختلفة والمتغيرات التي ينطوي عليها كل نمط في تشكيل وتحديد الاصلاح التربوي في كل هذه الجوانب المختلفة في النظم التعليمية.

القسم الثالث : الثورة : معناها وأنماطها

يتخذ التغير الاجتماعي أشكالا متعددة. والثورة هي أحد أشكال التغير الاجتماعي، بل هي الشكل الأكثر شيوعا في التغير الاجتماعي، وخاصة في العالم الثالث. ونناقش في هذا الجزء معني الثورة وطبيعتها وأنماطها المختلفة وذلك بغية التصدي للاجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما معني الثورة؟ وماسمات التغير الثوري؟
- والي أي حد وكيف تختلف الثورات بعضها عن بعض؟
- وما المتغيرات التي تمكننا من تفسير وتصنيف هذه الثورات وتميزها عن بعضها؟
- وما هي الامكانات التي ينطوي عليها كل نمط من أنماط الثورة في دفع وتوجيه جهود الاصلاح التربوي المنشود؟
- أي جهود الاصلاح التربوي - وفي أي نمط من أنماط الثورة - أكثر نجاحا في مجاوزة ما سمي بأزمة التربية في العالم الثالث؟ وأكثر مساهمة في تحقيق الأهداف الاجتماعية للثورة؟ وأكثر انفصالا وبعدا عن سياسة الماضي؟

١ - تعريف الثورة :

الثورة ظاهرة سياسية اجتماعية وتختلف من مجتمع الي أخر وفق الشروط البنيوية التي احدثت الثورة في كل مجتمع. ومع ذلك فان الدراسات الامبريقيةالمتعددة للثورات التي حدثت في المجتمعات المعاصرة قد مكنت الكثير من العلماء من بناء تعميمات وتفسيرات مختلفة لهذه الظاهرة. فثمة تعريفات متعددة ومتباينة للثورة لكن يمكن تقسيمها - بغرض التبسيط والايضاح الي فئتين من التعريفات، مع وجود بعض التعريفات تتأرجح علي الحد الفاصل بينها (أ. س كوهان، ١٩٧٩، ص١٨).

أما الفئة الأولي من تعريفات الثورة فتضم حركات التغير التي يحسن أن نطلق عليها "الثورة الكبري" والمنظرون الذين تقع تعريفاتهم في هذه الفئة كثيرون يشملون كرين برينتون وهانتنجتون الي جانب منظري الماركسية مثل لينين وماو. أما الثورات المعنية فتشمل الثورتين الفرنسية والأمريكية في القرن الثامن عشر، وأهم ثورتين في القرن العشرين الروسية والصينية. ويمكن أن نضيف اليهما - جدلا ثورات أخري مثل ثورة الجزائر وكوبا. وهي جميعا ثورات قامت بها الجماهير من أسفل. وعلي ذلك فان احداثا مثل استيلاء الجيش البرازيلي علي السلطة في ١٩٦٤ لا يمكن ادراجها هنا. وهكذا كافة الانقلابات العسكرية أو احداث التمرد أو حتي الانتفاضات الشعبية. وقليل من المفكرين الذين تقع تعريفاتهم في هذه الفئة هم الذين يعتبرون أحداث الجيش المصري عام ١٩٥٢ ثورة، بسبب ما أحدثته من تغيير في بنية المجتمع المصري. ويتفق علي تحديد هذه الفئة من التعريفات مع كوهان (المرجع السابق، ص١٨) كل من

زاجورين (P. Zsgorin 1973: 26 -27) وهيرماس (E. Her-mass 1976: 211) وسكوكبول (Skocpol: 1976: 175).

ومن أمثلة التعريفات التي تدخل في تعريفات الفئة الأولي السابقة – نعرض تعريفين تعريف لينين كمنظر ماركسي وتعريف هانتنجتون. فيقول لينين:

> "الثورات هي أعياد المقهورين. وان تكون الجماهير في وضع تصبح فيه أكثر نشاطا وقدرة علي خلق واقع اجتماعي جديد من ذلك الوقت – أبدا (Lenin, 1966: 349).

أما صمويل هانتنجتون فيعرف الثورة من وجهة نظر غير ماركسية فيقول:

> "الثورة هي تغير أساسي سريع عنيف في نسق القيم والمعتقدات السائدة في المجتمع، وفي مؤسساته السياسية، وبنيته الاجتماعية، وقياداته وسياساته، وأنشطته الحكومية... وأن كل الثورات تقتضي تعبئة جماهيرية وتوسعا في المشاركة الشعبية" (S. Huntington 1968: 264).

ان هذين التعريفين السابقين لكل من لينين وهانتنجتون علي اختلاف منطلقاتهما الفكرية، يجسدان تماما الفئة الأولي من التعريفات التي تري الحدث ثورة اذا توفر له شرطان أساسيان بدونهما لا يكون ثورة. أما الشرط الأول فهو التغيرات البنيوية (الأساسية) الواسعة في المجتمع. وأما الشرط الثاني، فهو انخراط

الجماهير الشعبية في الحدث نفسه لصنع التغيير بمشاركة شعبية أو تعبئة جماهيرية واسعةMass mobilization participation.
الثورة التي يشير اليها هذا النوع من التعريفات باختصارهي ثورة يتم فيها التغير الاجتماعي من أسفل، أي من خلال الجماهير وبها ومن أجلها.

أما الفئة الثانية من التعريفات فتضم تعريفات واسعة فضفاضة لمعني الثورة، بحيث تشمل كثيرا من أشكال التغير السياسي أو الاجتماعي التي يستبعدها النوع السابق من تعريفه لمعني الثورة. فيقول جونسون مثلا "الثورة هي قبول العنف من أجل احداث التغيير (C. Johnson, 1966: 17) ويقول ديفيز "الثورة تغير غير قانوني في الدستور الدائم... (بمعني آخر) الثورة تغيير في أسس الشرعية" (J. C. Davis, 1966: 2). والتغيرات التي يعنيهاكل من جونسون وديفيز هنا، هي تغيرات في الحكومة (أشخاص وقيادات) أو تغيرات في النظام السياسي (شكل الحكومة، اعادة توزيع بنية القوي السياسية) أو تغيرات اجتماعية في المجتمع (بنية العلاقات الاجتماعية، شكل الملكية، الطبقات المسيطرة، القيم السائدة).

الثورة اذن وفقا لهذا النوع من التعريفات هي تلك التغيرات الاجتماعية التي تتم بطرق غير قانونية ومن خلال العنف. ولا يوافق الماركسيون علي مثل هذا النوع من التعريفات التي يقدمهاهؤلاء الوظيفيون أمثال شالمرزجونسون وديفيز. وعلي ذلك فالتغيرات الاجتماعية والسياسية التي تحدث بدون عنف أو بشكل قانوني لا تعتبر ثورة. فالثورة وفق هذه التعريفات ليست عملا

سياسيا عاديا أو معتادا. "انها تغير يتم بالعنف والخروج عن القانون".

لكن الواقع التاريخي لثورات الشعوب تعرض لهاتين الفئتين من التعريفات بالنقد والتجريح. ذلك أننا نجد أن الفئة الأولي من التعريفات قد ضيقت مفهوم الثورة بحيث تشمل فقط الثورات التاريخية الكبري في تاريخ البشرية، ومن ثم نجده قد استبعد بالفعل وقائع امبريقية واضحة لتغيرات اجتماعية سياسية... عميقة.... سريعة.... بطرق غير قانونية "لكنها تمت بأسلوب فوقي - أعني عن طريق سيطرة الصفوة - العسكرية أو السياسية - علي جهاز الدولة، لاستخدامه بغير الطرق الدستورية المألوفة - في احداث التغيرات المطلوبة، وذلك مثلما حدث في مصر ١٩٥٢ وبيرو ١٩٦٨ وفي كثير من بلدان العالم الثالث. واستبعاد مثل هذه الوقائع من تعريف الثورة مسألة تنم عن معني ضيق للثورة غير مستوعب لظروف العالم الثالث وديناميه الأبعاد السياسية والاجتماعية المحلية والعالمية في القرن العشرين التي جعلت للدولة وللصفوات العسكرية في تلك البلدان دورا تاريخيا يمكن أن يلعبه في احداث التغيير[١٥]. لكن يظل شرط التغيرات الأساسية في البني الاجتماعية شرطا أساسيا في أي تغيير ثوري.

أما الفئة الثانية من تعريفات الثورة، فاننا رأينا أنها تعريفات واسعة لدرجة أنها تتسع لتشمل كل حركات التغيير مثل الانقلابات السياسية، أو الهبات الجماهيرية. والانقلابات هي مجرد تغيير في الأشخاص المسيطرين علي الحكم دون أن يعقب ذلك أي تغيير في شكل الحكم أو طبيعته أو أهدافه وبالقطع فهذا الاتساع في

معني الثورة أمر يسلب التعريف أهميته المنطقية لكن يبقي أن شرط الخروج علي الشرعية القائمة واستعمال العنف أو التهديد باستعماله من الشروط الأساسية في أي عمل ثوري، ونلاحظ أن تعريفات النوع الأول توافق ضمنا علي ذلك. فالعمل الثوري بالضرورة يخالف الشرعية القائمة.

وعلي ذلك يمكن تقديم تعريف للثورة يشمل النوعين السابقين من التعريفات، فنقول: أن الثورة هي تلك العملية التي يتم بها ومن خلالها احداث تغيرات جذرية في مجتمع معين خلال فترة زمنية وجيزة نسبيا (J. Galtung 1974: 9)[١٦]. ومالم تحدث تغيرات اجتماعية جذرية بشكل يعيد صياغة النظام الاجتماعي من القمة الي القاعدة فان الحدث لايعتبر ثورة (E. Harrmassi 1976: 213).

ويمكن أن نستفيد من كوهان (مرجع سابق، ص٣٩) في أن نحدد *التغيرات الاجتماعية التي تحدثها الثورة* فيما يلي:

١ – التغير في الأساس الطبقي للنخبة أو الصفوة الحاكمة.

٢ – القضاء علي المؤسسات الاجتماعية السابقة واستبدال أخري جديدة بها أو علي الأقل تغيير وظائف هذه المؤسسات القديمة بوظائف أخري جديدة.

٣ – تغيير بنية العلاقات الاجتماعية والثقافية من خلال اعادة توزيع الثروة وتغيير شكل الملكية.

٤ – تغيير بنية العلاقات الخارجية، وتغيير وضع الدولة في تقسيم العمل العالمي.

ويميز ولتر لاكور (W. Laqueur 1968: 202-3) أربع مراحل تاريخية لكل ثورة اجتماعية: *المرحلة الأولي* وهي مرحلة الاعداد والانطلاق وهي المرحلة التي تتميز بالعنف وتجاوز الشكل القانوني القائم للاستيلاء علي السلطة. أما *المرحلة الثانية* فهي المرحلة الأولي للثورة وهي المرحلة التي تعقب الاستيلاء علي السلطة. وفي هذه المرحلة تتحقق الشروط الضرورية لتحقيق الثورة والتغيرات الاجتماعية مثل القضاء علي العلاقات الاجتماعية القديمة والتخلص من كل سيطرة اجتماعية، وكذلك القضاء علي التبعية السياسية والاقتصادية وتحقيق الاستقلال السياسي والتخلص من كل أشكال السيطرة الخارجية وهذه هي الشروط الضرورية لاحداث أي تغيرات ثورية بعد ذلك.

أما *المرحلة الثالثة* فهي مرحلة الذروة وفيها تحدث معظم التغيرات الاجتماعية المنشودة، وهي تعبر عن نضج ونمو عميق في اتجاهات ونظريات الثورة. وأما *المرحلة الرابعة* والأخيرة فهي مرحلة استقرار الثورة وفيها تكون الثورة قد حددت اتجاهها ودخلت في عملية اجتماعية جديدة هي أقرب الي عملية *"اتزان اجتماعي جديد"* *New equlibrium* وقد تستمر هذه المرحلة مدة طويلة. وقد تحدث تغيرات جديدة بعد ذلك. وليس شرطا أن كل ثورة تمر بهذه المراحل الأربعة فقد تحدث انتكاسات للثورة في أي مرحلة من سلسلة المراحل. أو يتغير اتجاه الثورة.

وعلي أي الأحوال اذا كان جوهر الثورة - أي ثورة - هو تلك التغيرات البنيوية الحادثة في المجتمع التي بدونها لا تعتبر الثورة ثورة، فان الثورات تتمايز بعضها عن بعض وتختلف بمدي ما

تحققه من تغيرات في الأبعاد المذكورة. وبالطبع يأتي الاصلاح التربوي الراديكالي في النظم التعليمية القائمة مناظرا دائما، أو متطابقا Corresponding مع شكل ومدي التغيرات الحادثة في كل ثورة. وثمة سؤالا مازال قائما: ما المتغيرات أو الشروط الموضوعية التي تؤثر في مدي التغيرات الحادثة في كل ثورة ومن ثم تحدد طبيعتها ونمطها المتميز؟

٢ - متغيرات الثورة (١٧)

ثمة متغيرات كثيرة تعمل في الثورة وتحددها، لكن هناك دائما متغيرين أساسيين يلعبان الدور الحاسم في تحديد نمط كل ثورة. والمتغير الأول هو نوع *الايديولوجية الثورية*، فالايديولوجية هي التي تحدد توجهات التغير الثوري الاجتماعي والسياسي. أما المتغير الثاني فهو "*من الذي يقوم بالثورة*": الجماهير المنتفضة مع قيادتها، أم الصفوة العسكرية أو السياسية من خلال السيطرة علي جهاز الدولة في غياب الجماهير الشعبية ؟ لكن كيف يعمل هذان المتغيران في تحديد نمط التغيرات الثورية ؟ وكيف يمكن أن نستخدمهما في تحديد الأنماط المثالية Ideal Types للثورة ؟

المتغير الأول: الايديولوجية الثورية وتغيير الواقع الاجتماعي :

الايديولوجية بصفة عامة هي نسق من المبادىء المعيارية المقومة لغايات العقل الانساني التي يمكن أن تتحقق بها هذه الغايات، والمقومة كذلك بطبيعة الواقع الاجتماعي الفيزيائي (Allardt

المقومة لغايات العقل الانساني التي يمكن أن نتحقق بها هذه الغايات، والمقومة كذلك لطبيعة الواقع الاجتماعي الفيزيائي (Allardt 1971: 24). ووصف الايديولوجية بالثورية انما يعني اعادة تعريف الغايات والوسائل وطبيعة الواقع. ومن ثم فالايديولوجية الثورية كما نفهم من تعريفها هي بناء لواقع اجتماعي جديد (Ibid) ومثل هذا التعريف يثير مسألة تأثير الأفكار في الواقع وهي من المشكلات الرئيسية في علم الاجتماع. دون أن نخوض في هذه المسألة فحسبنا أن نقول مع "آلاردت" Allardt و"ونش" Winch أن ثمة علاقة بين الفكر والواقع والعلاقة بينهما منطقية – نظرية Conceptual فالعلاقة بين الفكر والواقع ليست علاقة سببية – فهي لاتتعلق بظاهرتين واقعتين مستقلين عن بعضهما الآخر. فنحن نلاحظ العالم المحيط بنا من خلال أفكارنا عنه، وندرس أفكارنا في سياق العالم المحيط بنا (Allardt 1971: 25 & Winch 1958: 14).

واذا ما اتفقنا حول القضية السابقة، فاننا يمكن أن نرتب على ذلك أنه يوجد ثمة علاقة بين الايديولوجية والتغير الاجتماعي. فكل تغير اجتماعي تم نتيجة تغير ايديولوجي (Hobsbawm 197: 86) أو بالأحرى كما يقول دينس راي أن كل تغير اجتماعي تم نتيجة دعم ايديولوجية معينة (D. Ray 1970: 307). وقد استخلص كل من "هوبسبوم" و"راي" هذه العلاقة من دراسة الحالات التاريخية التي ارتبطت فيها الايديولوجية بالتغير الاجتماعي. بينما قد توصل اليها ألاردت من خلال تحليله النظري لتعريف الايديولوجية الثورية نفسها. ولا تأتي الايديولوجية الا من خلال دينامية الواقع نفسه "فالايديولوجية في بلد ما قد تكونت وشكلت من خلال التاريخ المادي للمجتمع، لكن

حينما تتصدع مؤسسات المجتمع القديم فان الايديولوجية نفسها تصبح قوة مؤثرة في تشكيل مؤسسات جديدة... وهكذا (MacEwan 1975: 67).

واذا كانت هذه هي العلاقة بين الايديولوجية الثورية والواقع، فكيف تتحقق هذه العلاقة؟ أعني كيف تؤثر الايديولوجية في تغيير بنية علاقات الواقع؟

ان الواقع الاجتماعي Social Reality يتكون من جانبين الثقافة Culture والبنية الاجتماعية. والايديولوجية تؤثر في الواقع بشكل مختلف في كل جانب عنه في الآخر. فتأثير الايديولوجية في الثقافة كجانب من الواقع - غير تأثيرها في البنية - كجانب مختلف من الواقع الاجتماعي.

أولا: الايديولوجية والثقافة :

الثقافة هي نوع من البنية المعرفية التقويمية للواقع. أي هي مباديء فهم وتقويم طبيعة الواقع الاجتماعي والفيزيائي (Bourdieu 1977:114) ويقول ولاس Wallace أن لكل فرد بنية معرفية تقديرية تشكل له رؤيته الكلية للحياة ويطلق عليها Mazway بمعني طريقة تفكير الفرد ونظرته الي الأمور ، وإن ثقافة مجموعة اجتماعية معينة أو ثقافة مجتمع ما هي الا تلك الأجزاء المشتركة بينهم من طرق التفكير الفردية Mazway بين أعضاء هذه الجماعة الاجتماعية أو المجتمع (Wallace 1961: 6).

وتعريف الثقافة علي هذا النحو - أي باعتبارها البنية المعرفية البانية للواقع، هو نفس تعريف الايديولوجية. ولذلك فالايديولوجية والثقافة متداخلان. لكن تظل الايديولوجية بحكم تعريفها كاعادة بناء فهم الواقع، هي بانية الثقافة (أي بانية المعرفية من الواقع الاجتماعي). والعلاقة علي هذا النحو - بين الايديولوجية والثقافة - مسألة نظرية منطقية Conceptual لا تحتاج الي اثبات امبريقي - كما بينا ذلك سابقا. لكن في نفس الوقت، اذا أردنا دراسة أو معرفة مدي وعمق تأثير الايديولوجيا في اعادة بناء ثقافة واقع معين، نكون بذلك قد انتقلنا من مستوي الاستنتاج النظري المنطقي للعلاقة الي مستوي آخر يتطلب استنتاجا امبريقيا. ذلك أن مسألة مدي وعمق تأثير الايديولوجيا في الثقافة مسألة لا تعتمد فقط علي مدي قوة وترابط الايديولوجية أو مدي راديكاليتها في التغيير، بل تعتمد أيضا علي مدي قوة المشايعين لها، ومدي الوجود الشعبي لهذه الايديولوجية - وهذا شيء يختلف بالطبع من واقع اجتماعي الي آخر.

ويميز هوبسبوم بين مستويين تعمل الايديولوجيا عند كل منهما بوظيفة مختلفة. ففي المستوي الأول نجد أن الايديولوجيا عبارة عن نسق من مفاهيم ومدركات محددة عن الواقع الاجتماعي والفيزيقي. وعادة ما يطلق أسم براق علي هذا النسق مثل الليبرالية أو الوطنية أو الشيوعية... الخ. ويمكن أن ينبثق عن هذا النسق برامج عمل سياسية واجتماعية. أما في المستوي الثاني فإن الايديولوجيا تعمل كأنسقة أفعال. والايديولوجيا كنسق من المفاهيم والمعتقدات والمدركات حول المجتمع، لا توجد محددة أو مدركة بوعي في المستوي الثاني. لكنها مع ذلك تشكل أساس أفعال وسلوكيات مجموعة معينة مع الناس.

فالايديولوجية توجد في هذا المستوي كأنسقة أفعال (Hobsbawm 1977: 86) والمستوي الأول بالنسبة لهوبسبوم هو مستوي النخبة أو الصفوة Elite في مجتمع ما. ويطلق هوبسبوم علي الايديولوجية في هذا المستوي النظريات السياسية والاجتماعية أما في المستوي الثاني فهو مستوي الجمهور العريض في المجتمع ويطلق هوبسبوم علي الايديولوجية في هذا المستوي الجماهيري أنسقة الفعل. ويرتب هوبسبوم علي ذلك أن الايديولوجيات في المستوي الأول أي النظريات الاجتماعية والسياسية لدي الصفوة أو أي جماعة سياسية أو اجتماعية في مجتمع ما لا تصبح فعالة الا عندما تنقل الي الجماهير في شكل نماذج أو أنسقة من الفعل الاجتماعي. وليس معني ذلك أن كل مستوي يختص بوظيفة معينة للايديولوجيا. فأنسقة الفعل الاجتماعي في المستوي الثاني هي التي تجعل الايديولوجيا في المستوي الأول فعالة. كما أن النظريات الاجتماعية والسياسية أي الايديولوجيا في المستوي الأول هي التي تدعم وتشكل أنسقة الفعل، أي الايديولوجيا في المستوي الثاني.

والنتيجة التي نستخلصها هنا، أن فعالية ايديولوجيا ما تصبح رهنا بمدي مشاركة الجماهير في تغيير الواقع الاجتماعي فمثل هذه المشاركة هي التي تنقل أو تحيل الايديولوجيا، من كونها مجرد أنسقة نظرية الي واقع فعلي في ضرورة أنسقة "فعل اجتماعي" بين الجماهير أو بعبارة أخري فان المشاركة الشعبية هي التي تنقل الايديولوجيا من الصفوة الي واقع الجماهير المعاش في صورة أفعال وسلوكيات يومية. وهنا فقط، تتحقق النظريات أو البرامج الاجتماعية والسياسية المنبثقة عن النظريات في المستوي الأول. وهذه النتيجة هي ما تدعم

قولنا أن مدي عمق تأثير الايديولوجيا في اعادة بناء الثقافة انما يتوقف علي قوة المشايعين لها أي قوة المشاركة الشعبية في عملية التغيير.

ثانيا: الايديولوجيا والبنية الاجتماعية.

البنية الاجتماعية، كما يقول ألاردت هي "*تلك النماذج الثابتة من تفاعل أعضاء المجتمع*" *(Allardt 1971: 33)*. أو هي العلاقات الاجتماعية القائمة بين متغيرات النسق الاجتماعي. ونسأل: ما العلاقة بين الايديولوجيا والبنية الاجتماعية؟ وهل التغير الثقافي يمكن أن يؤدي بالضرورة الي تغير بنيوي في المجتمع؟

الثقافة مستقلة نسبيا عن البنية الاجتماعية، فهي ذات بنية قسرية ولا تستنبط من الواقع، وان كانت تحافظ علي بقاء البنية الاجتماعية وتعمل علي استمرارها واعادة انتاجها (Bourdieu & Passiron 1977: 4) فالعلاقة بين الثقافة والواقع ليست علاقة منطقية نظرية بل علاقة امبريقية. فقد تتغير الثقافة بفعل الايديولوجية الثورية – لكن ذلك لا ينتج عنه بالضرورة تغير في علاقات النفوذ السائدة في المجتمع. وفي نفس الوقت فانه يمكن – نظريا – أن تتغير علاقات النفوذ في المجتمع لكن ذلك لا يفضي بالضرورة الي تغير في البنية الثقافية أو علي الأقل تغيرات عميقة ذات مغزي في ثقافة المجتمع.

ومن هنا يمكن القول بأن الايديولوجية الثورية – وان كان يلزم عنها منطقيا تغير في بنية الثقافة، تغيرا يتوقف عمقه ومداه علي

عوامل امبريقية أخري، فانها، أي الايديولوجية الثورية غير كافية بذاتها في احداث أي تغييرات بنيوية في المجتمع فالثقافة يمكن أن تتغير بتغير النماذج المعرفية التقريمية للناس Mazway في ضوء ما بينا سابقا، لكن التغيرات البنيوية تتطلب مسبقا الي حد ما استعمال القوة وممارسة بعض الأنشطة التي تقوم عليها. فالبني الاجتماعية القديمة - القائمة في المجتمع - يمكن أن تضعف أو تنهار حين يفقد أصحاب السلطة نفوذهم لكنها لا تتغير مالم تقم مؤسسات جديدة، والمؤسسات لا تقوم الا بالعمل ولا يتم بناؤها الا بوجود شكل من أشكال القيادة والتنظيم. وتظل الايديولوجية الثورية مع ذلك دافعا وموجها للتغيير البنيوي وشرطا أساسيا لنجاحه وضمان تحقيقه.

واذا تصورنا نظريا أن تغيرا ما قد حدث في البنية الاجتماعية فهل ينتج عن ذلك تغير ثقافي؟ الجواب بالنفي. فليس بالضرورة أن يظهر تغير ثقافي نتيجة التغير البنيوي - وذلك واضح في ضوء ما تقدم. فليست هناك علاقة منطقية بين التغير البنيوي والثقافة. والجواب علي هذا النحو يثير السؤال التالي: اذن، متي يحدث ارتباط بين التغيرين البنيوي والثقافي؟ وفي أي شكل من أشكال التغير البنيوي يتم تغير ثقافي؟

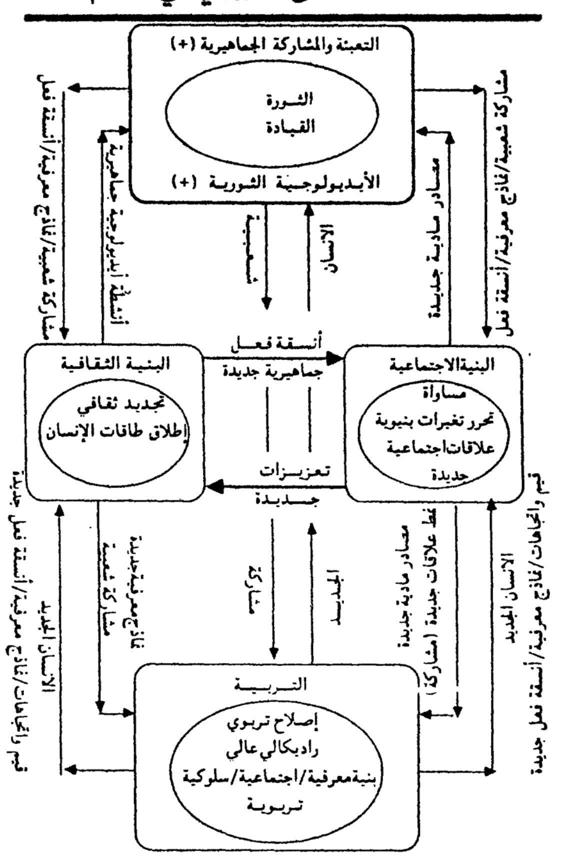
اثارة المشكلة علي هذا النحو يوضح تماما أن الايديولوجيا وحدها ليست عاملا كافيا لتفسير التغيرات الثورية أو في تحديد نمطها. وينبغي كي نفهم التغيير الثوري أن ندرس متغيرا آخر يتعلق بأداة الثورة أو الطريقة التي تتم بها عملية تقويض نمط العلاقات والمؤسسات القديمة واقامة علاقات ومؤسسات أخري جديدة.

المتغير الثاني: التعبئة (والمشاركة) الجماهيرية:

وعبر (ألاردت) بين نمطين من الفعل الثوري والنمط الجماهيري الذي يقوم علي تعبئة الجماهير ومشاركتهم السياسية في تغيير العلاقات القديمة واقامة علاقات أخري جديدة من خلال نضال جماهيري. والنمط الثاني هو النمط الفوقي الذي تقوم فيه النخبة من خلال سيطرتها علي جهاز الدولة بعمليات التغير البنيوي في المجتمع، (Allardt 1971: 34). فماذا يعني حضور الجماهير أو غيابها؟

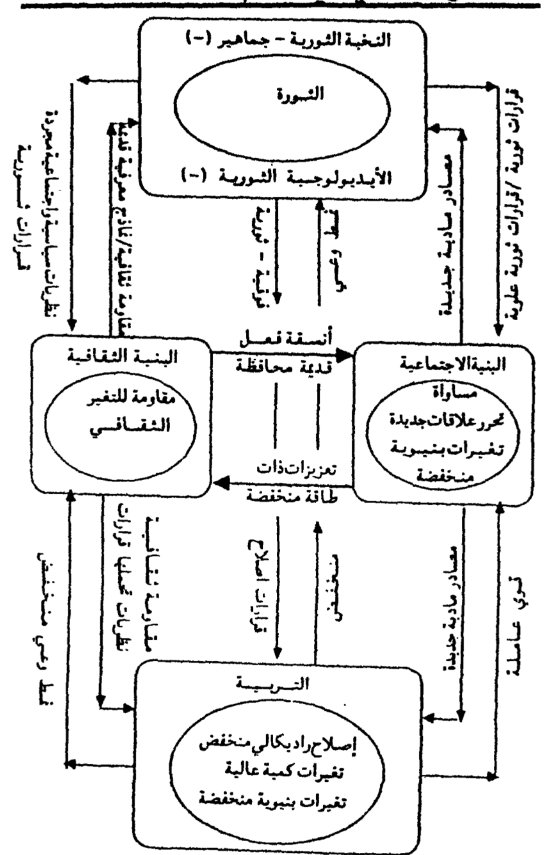
حضور الجماهير يعني تغير في بنية الثقافة. فالثقافة لاتتغير الا حينما تكون هناك مشاركة جماهيرية وأنشطة ايديولوجية ثورية بين الجماهير فذلك يتيح للايديولوجية أن تتحول من كونها نظريات اجتماعية داخل أدمغة قلة من المفكرين أو السياسين الي أنسقة للفعل الاجتماعي تتحرك بها الجماهير ومن خلالها - كما يقول هوبسبوم - حينئذ لا تتم فقط تغيرات بنيوية بل أيضا تجديدات ثقافية Culrural Construction (Allardt 1971: 35, Wallace 1961: 7, Fagen 1969, Hobsbawm 1977: 188). ان أنسقة الفعل بين الجماهير، التي يتكلم عنها هوبسبوم هي نفسها النماذج المعرفية الجديدة التي تتكون لدي الناس التي تكلم عنها ولاس. وعلي أي الأحوال ان حضور ومشاركة الجماهير وتعبئتها هو الذي يحقق العلاقة بين الايديولوجية الثورية والثقافة والتغير البنيوي كما يتضح من الشكل رقم (٣).

ويوضح فانون أهمية التعبئة الجماهيرية في تغير البنية الثقافية، وان كان يعرض المسألة بطريقة مختلفة بعض الشيء -



شكل رقم (٣) دينامية المتغيرات الوسيطة (الايديولوجية الثورية والمشاركة الشعبية) في شكل الاصلاح التربوي الراديكالي في نمط الثورة الشعبية

وبعيدة عن تحليلنا السابق فيؤكد أن انتفاضات الجماهير في نضالاتها



شكل رقم (٤) دينامية المتغيرات الوسيطة (ايديولوجية منخفضة في درجة إتساقها وتوجهها الراديكالي + مشاركة جماهيرية غائبة) في تشكيل الاصلاح التربوي الراديكالي في نمط الثورة الفوقية.

المنظمة هو الذي يشكل التجلي الثقافي الحقيقي. فالثقافة لن تكون

في مكان مأمون بمعزل من تأثير النضال اليومي للجماهير، فمن خلال النضال اليومي من أجل التغيير، ومن خلال تطور هذا النضال وما يحققه من انجازات ثورية، تتخذ الثقافة ضروبا وصورا جديدة. ويوضح فانون ذلك جليا وبشكل رائع في قوله:

> "أن النضال من أجل الحرية لا يعطي الثقافة الوطنية مجرد أشكالها وقيمها السابقة، فهذا النضال الذي اتجه منذ البداية الي ارساء علاقات اجتماعية وسياسية جديدة بين الناس لا يمكن أن يترك الثقافة – سواء في الشكل أو المحتوي – بمنأي عن هذا التغير. فبعد انتهاء الصراع لا يختفي فقط الاحتلال (وعلاقات القهر والاستغلال) بل يختفي أيضا الانسان المحتل (المقهور المستذل).
>
> (F. Fanon 1963: 24 Quoted in Carnoy 1976: 265).

أما الثورات الفوقية التي تندلع من أعلي، في غياب الجماهير، فانها كقاعدة لا تحدث تغيرا في بنية الثقافة، ولا تخلق ثقافة جديدة والشكل رقم (٤) يوضح دينامية هذه العلاقة ومن أمثلة هذه الثورات الفوقية ثورات الصفوة العسكرية في العالم الثالث، وكذلك ثورات معظم دول أوربا الشرقية – الاشتراكية، فالذي احدث التغيرات الثورية في أوربا الشرقية هو الجيش الأحمر. صحيح كانت هناك ايديولوجية عالية التماسك لدي القيادة الشيوعية الوطنية، لكن ذلك كان في غياب جماهير الشعب. ومن ثم حرمت هذه البلاد من فرصة تحويل الايديولوجية من المستوي الأول – النظري – الي أنسقة فعل أو نماذج معرفية ثورية بين الجماهير. والنتيجة أنه رغم حدوث تغيرات بنيوية في هذه المجتمعات – سواء في بلدان الثورات العسكرية في

العالم الثالث أو الثورة الاشتراكية في بعض بلدان أوربا الشرقية، فان هذه البلاد مازالت تحتفظ وتحافظ علي كثير من بنية ثقافتها التقليدية - القديمة.

٣ - أنماط الثورة.

يتضح من المناقشة السابقة أن المكانات التي تنطوي عليها الثورة في أحداث التغيرات في الواقع الاجتماعي انما تكمن في هذين المتغيرين الايديولوجية الثورية والتعبئة الجماهيرية. فهما المتغيران اللذان يحددان امكانات أو طاقة ثورة معينة في التغيير. وبالتالي يمكن اتخاذهما كمتغيرين في بناء طيبولوجي يصنف أنماط الثورة المختلفة ويمكن استخدامه كمخطط تفسيري لفهم هذه الأنماط. فقد رأينا أن الايديولوجيا الثورية متغير أساسي في أي عمل ثوري. ولا توجد ثورة بلا ايديولوجية لكن تختلف الايديولوجية من ثورة الي أخري في درجة تماسكها وتوجهها الراديكالي نحو التغيير فهناك ايديولوجيات عالية الدرجة في تماسكها وراديكاليتها الجماهيرية، فقد رأينا أن التغيير الثوري في البني الاجتماعية قد يتم من خلال الجماهير ومشاركتها الفعلية أو يتم في غيابها من خلال أجهزة الدولة وقرارات النخبة الثورية من أعلي. وقد نتصور متصلا للمتغير الأول وهو متغير الايديولوجيا وفي نهاية أحد طرفيه ايديولوجيا عالية التماسك والتوجه الراديكالي، وفي أقصي الطرف الآخر ايديولوجيا منخفضة التماسك والتوجه الراديكالي. ونفس الشيء يمكن عمله بالنسبة للمتغير الثاني، متغير التعبئة الجماهيرية، فيمكن تصور متصل في أقصي أحد طرفيه تعبئة جماهيرية عالية وفي أقصي الطرف الثاني تعبئة جماهيرية

عال (+) ـــ درجة التماسك والراديكالية في ايديولوجية الثورة ـــ منخفض (-)

عال (+) (درجة التحديث المؤسسي) درجة التعبئة / المشاركة الشعبية ـــ منخفض (-)

(١)
نمط الثورات الشعبية الاجتماعية
مثال : الصين ١٩٤٩ - كوبا ١٩٥٨

التغيرات الاجتماعية :
- تغيرات في البنية الثقافية (+ +)
- تغيرات في البنية الاجتماعية (+ +)

الاصلاح التربوي :
- أفق كمي (+ +)
- بنية معرفية (+)
- بنية اجتماعية (+)
- نمط سلوكي (+ +)
- أهمية التربية (+ +)

(٢)
نمط الثورات الشعبية الوطنية
مثال : تنزانيا

التغيرات الاجتماعية :
- تغيرات في البنية الثقافية (+)
- تغيرات في البنية الاجتماعية (+)

الاصلاح التربوي :
- أفق كمي (+ +)
- بنية معرفية (+)
- بنية اجتماعية (+)
- نمط سلوكي (+ +)
- أهمية التربية (+ +)

(٣)
نمط الثورات " الفوقية " الاشتراكية

مثال : ثورات أوربا الشرقية ١٩٤٥
- أثيوبيا الحالية (في العالم الثالث)

التغيرات الاجتماعية :
- تغيرات في البنية الثقافية (-)
- تغيرات في البنية الاقتصادية (+ +)

الاصلاح التربوي :
- أفق كمي (+ +)
- بنية معرفية (+)
- بنية اجتماعية (+)
- نمط سلوكي (-)
- أهمية التربية (+)

(٤)
نمط الثورات " الفوقية " العسكرية
" الثورات العسكرية الوطنية "

مثال : مصر ١٩٥٢ - بيرو ١٩٨٦

التغيرات الاجتماعية :
- تغيرات في البنية الثقافية (-)
- تغيرات في البنية الاقتصادية (-)

الاصلاح التربوي :
- أفق كمي (+)
- بنية معرفية (-)
- بنية اجتماعية (-)
- نمط سلوكي (- -)
- أهمية التربية (-)

شكل رقم (٥) : طيبولوجي لتصنيف أنماط الثورة الاجتماعية وجهود الاصلاح التربوي في العالم الثالث

منخفضة. ويمكن حينئذ أن يقام تصنيف طيبولوجي من أربعة أنماط مثالية كما هو موضح بالشكل رقم (٥). وهي كما يلي:

١ - *النمط الأول:* نمط الثورات الكبري التي ظهرت في تاريخ البشرية

والتي تضمنت تعبئة جماهيرية عالية وايديولوجية واضحة التوجه متماسكة المنطق. ومن نماذج هذه الثورة في القرن العشرين الثورة الروسية ١٩١٧ والثورة الصينية ١٩٤٩، كما يمكن أن يشمل هذا النمط بدرجة ما الثورة الكوبية وثورة الجزائر.

٢ - *النمط الثاني*: نمط ثورات الاستقلال الوطنية ونموذجها تنزانيا. حيث نجد تعبئة عالية نسبيا مع ايديولوجية وطنية اجتماعية منخفضة التماسك المنطقي ومنخفضة في درجة التوجه الراديكالي الاجتماعي.

٣ - *النمط الثالث*: وهو نمط الثورات الاشتراكية ذات الايديولوجية العالية في درجة تماسكها وتوجهها لكنها ذات تعبئة جماهيرية منخفضة. فالتحول الاشتراكي قامت به الصفوة السياسية المتمثلة في الأحزاب الشيوعية واستندت علي قوة الجيش الأحمر السوفيتي في صنع التغير الاجتماعي "الثوري" ويتمثل ذلك في معظم ثورات أوربا الشرقية بعد ١٩٤٥.

٤ - *النمط الرابع*: وهو نمط الثورات العسكرية الفوقية. وهو نمط ذات حضور جماهيري منخفض وايديولوجية ثورية منخفضة الدرجة من حيث تماسكها المنطقي وتوجهها الراديكالي اذا قيست بتلك الايديولوجيات الاجتماعية الأخري في النمط الأول علي سبيل المثال. ويشمل هذا النمط وان كان بدرجات مختلفة ثورات مثل الثورة المصرية ١٩٥٢ والثورة في بيرو ١٩٦٨، ويبدو أن معظم ثورات العالم الثالث هي ثورات من هذا النمط الرابع.

وكل نمط من أنماط الثورة هذه يختلف عن الآخر في طاقته وامكاناته فكلما كانت درجة الايديولوجية والتعبئة الجماهيرية عالية كلما كان النمط ينطوي علي طاقة امكانية ثورية عالية والعكس صحيح. والأنماط التي تنطوي علي امكانات ثورية عالية نتوقع أن توفر شروطا ملائمة لتحقيق نمط من الاصلاح التربوي أكثر راديكالية من غيره كما يتضح ذلك في الشكل رقم (٥).

وفي ضوء المناقشة السابقة نتوقع أن النمطين الأول والثاني من أنماط الثورة يسفران دائما عن جهود في الاصلاح التربوي عالية في درجة نجاحها وراديكاليتها، بالمعني الذي بيناه سابقا في الجزء الأول من الدراسة. وتتم هذه الجهود في اطار تغيرات واسعة في بنية المجتمع الثقافية والاجتماعية. ونتوقع كذلك إن النمط الثالث من أنماط الثورة يسفر عن تغيرات عالية في البنية الاجتماعية للمجتمع، مع تغيرات منخفضة في البنية الثقافية للمجتمع. ومن ثم فان جهود الاصلاح التربوي التي تتم في هذا الاطار نتوقع لها أن تكون مختلفة في درجة نجاحها وراديكاليتها من جانب أخر في جوانب النظام التربوي. فالجوانب البنيوية في النظام التعليمي ستكون أكثر تغيرا فهي التي سيتركز حولها الاصلاح بدرجة عالية بينما تنخفض درجات الاصلاح في الجوانب السلوكية والثقافية في النظام التعليمي. أما النمط الرابع من أنماط الثورة فنتوقع منه تغيرات منخفضة اجتماعية واقتصادية وتربوية أيضا.

وعلي أي الأحوال نحن في حاجة الي تطبيق الاطار النظري السابق في دراسة عدة حالات دراسة عميقة تمثل تجارب ثورية مختلفة لكل نمط من الأنماط الأربعة السابقة: *أولا:* حتي نقف علي

صحة هذه التوقعات وما يوجد خلفها من سمات وافتراضات نظرية تمت مناقشتها في الجزئين الأول والثاني من هذه الدراسة. *وثانيا:* لتوضح تأثير المتغيرات الأساسية المشكلة لنمط الثورة - الايديولوجية والمشاركة الجماهيرية - في تشكيل جهود الاصلاح التربوي وربطه بجهود التغير الثوري في المجتمع الكبير. *ثالثا:* لتقديم نماذج توضيحية لدينامية هذا الاطار النظري في تفسيره:

وستقوم الدراسة الحالية بدراسة كوبا كحالة تمثل احدي التجارب الثورية الداخلة في النمط الأول من أنماط الثورة (الشكل رقم ٥)، لدراسة ما تم فيها من جهود ثورية واختبار اطارنا النظري وتوضيح قدرته في تفسير تحت أي الشروط نجحت جهود الاصلاح في كوبا؟ وبالطبع نحن في حاجة الي مزيد من الدراسة المماثلة في مصر وبيرو وتنزانيا حتي يستقر الاطار النظري كقوة مفسرة.

القسم الرابع ـ الاصلاح التربوي في كوبا

دراسة لحالة اصلاح تربوي في ثورة جماهيرية

الثورة الكوبية من أسفل وتتدرج تحت النمط الأول نمط "*الثورات الشعبية الاجتماعية*" وقد أستطاعت الثورة فيها أن تحدث تغيرات عميقة في البنية الاجتماعية والثقافية. وقد كان للتربية في تجربة الثورة في كوبا مكانة خاصة مميزة. فقد فهمت القيادة الكوبية التربية منذ السنوات الأولي للثورة فهما واسعا، فحاولت دمج عمليات التربية بعمليات الثورة حتي أصبحت كوبا - علي حد قول - كاسترو - مدرسة كبيرة واحدة، يتم فيها تعزيز التغيرات الاقتصادية والاجتماعية الراديكالية بتربية جماهيرية تعلم جميع الكوبيين في كل الأعمار المهارات والسلوكيات الضرورية لتأمين بقاء الايديولوجية القائدة الجديدة (R. Paulston 1971: 376). لقد اعتقدت القيادة الكوبية تماما أن التربية عنصر حيوي في خلق قيم اجتماعية جديدة. بل أن الثورة نفسها كانت بالنسبة للقيادة الكوبية - كما يقول كاسترو - "*ما هي الا عملية من عمليات التربية قد نظمت بدقة عالية فالتربية والثورة شيء واحد*" *(F. Castro Quoted in Fagen 1969: 2)*.

فما هي جهود الاصلاح التربوي التي قامت في كوبا؟... والي أي حد نجحت هذه الجهود في ارساء نظام تربوي جديد يسهم بفعالية في تحقيق الأهداف الجديدة التي تسعي اليها الثورة؟... وما هي الظروف الموضوعية (أو المتغيرات) التي حددت أو مكنت من نجاح جهود الاصلاح التربوي في كوبا؟

ومحاولتنا في الاجابة عن الاسئلة السابقة لا تهدف الي تقديم ما تم في كوبا كنموذج يقتدي به في الاصلاح التربوي في العالم الثالث، بل تهدف أساسا الي توضيح العلاقة الوطيدة بين نمط الاصلاح التربوي ونمط التغير الاجتماعي وذلك للكشف عن الشروط الموضوعية الكامنة التي تحدد عملية الاصلاح وتشكلها.

وتأتي دراسة كوبا في ثلاثة أجزاء فرعية: الجزء الأول ويتناول الثورة في كوبا ليناقش الأوضاع الاجتماعية والتربوية قبل الثورة ثم طبيعة الثورة ومتغيراتها. أما الجزء الثاني فيناقش جهود الاصلاح التربوي في كوبا ويعرض لجوانبه المختلفة الكمية والكيفية وفقا للمؤشرات النظرية التي سبق عرضها في هذه الدراسة أما الجزء الأخير فهو مخصص لعرض نتائج الاصلاح التربوي، وتقييمه وفقا لمبدئي التناظر (أو التوافق) والتناقض، حتي نقف علي درجة نجاح وراديكالية جهود الاصلاح في كوبا في ضوء متغيرات الثورة والاصلاح التربوي.

أ - الثورة في كوبا

١ - التربية والمجتمع قبل الثورة في كوبا:

خضعت كوبا لسيطرة الولايات المتحدة الامريكية بعد خروج الأسبان منها في أوائل القرن العشرين فقد رأي كبار العسكر الكوبيين وعلي رأسهم باتستا - أن خير كوبا هو في اعتمادها علي الاستثمارات الامريكية سواء كان ذلك في صورة قانونية (مثل شركات

السكر الأمريكية الكوبية) أو بصورة غير قانونية (مثل أعمال القمار ومؤسسات التجارة والدعارة)ولذلك كان اقتصاد كوبا في ذلك الوقت اقتصاداتابعا ضعيفا. وكانت الاوضاع الاجتماعية متردية قائمة علي الاستغلال. كان هناك قلة لم يتجاوز عددها بضعة آلاف تمتلك وحدها أكثر من نصف مساحةالأراضي الزراعية (٨٪ من مجموع الشعب يملكون ٧١٪ من مساحة الأراضي الزراعية، بينما كان يملك ٧٠٪ من صغار الملاك ١١٪ فقط من مساحة الأراضي الزراعية). وقد بلغت الأمية ٢٣٪ من مجموع السكان، ودهم السل ٢٠٪ من السكان وبلغت الاصابة بالتلوث ٩٥٪ من مجموع الأطفال (Carnoy 1979: 40).

وقد انعكست التبعية الاقتصادية وسوء توزيع الدخل، وسيطرة نمط الثقافة الأمريكي علي الحياة اليومية علي التربية، في شكل نظام تربوي هزيل وظالم في توزيع الفرصة التعليمية. فقد حرم الريف من الفرصة التعليمية المتساوية. فبالرغم من أن سكان الريف يشكلون ٥٥٪ من مجموع السكان في كوبا فلم تكن المدارس تتسع هناك الا لثلث عددهم فقط. أما بقية السكان فقد حرموا تماما من أي تعليم. وعموما فقد كانت نسبة الاستيعاب علي المستوي الوطني ضئيلة، حيث كان استيعاب المرحلة الابتدائية في عام ١٩٥٦/٥٥ لا يتعدي ٥١٪ من مجموع الاطفال في عمر هذه المرحلة. وبينما حرم أبناء الطبقات الدنيا من الفرصة التعليمية المتكافئة، فقد وجد أبناء الطبقات العليا فرصتهم كاملة في المدارس الخاصة في كوبا وخارج كوبا - في الولايات المتحدة الأمريكية - كما كان التعليم في مجمله يهدف الي تنمية قيم وطموحات تتكيف مع أوضاع التبعية السياسية والاقتصادية (R. Paulston 1971: 387) ومن الناحية المعرفية فقد كان

تعليما قائما علي النقل والاستظهار. كان تعليما تقليديا تهدف مناهجه الي ترسيخ بنية العلاقات الاجتماعية الظالمة التي كانت موجودة قبل الثورة.

٢ - طبيعة الثورة والتغير الاجتماعي في كوبا:

لقد كانت التبعية والتفاوت الطبقي، ونظام باتستا الديكتاتوري وقمعه وقهره للانسان الكوبي من دوافع قيام الثورة الكوبية. وكانت الشروط التاريخية مواتية هناك لقيام ثورة شعبية من أسفل يضطلع بها الشعب كله مع قيادته الثورية. فقد كان النظام الكوبي رغم كل هذه الأوضاع السيئة اقتصادا رأسماليا متخلفا بفضل سيطرة النموذج الرأسمالي الأمريكي علي زراعة وصناعة السكر. وكانت الطبقة العليا طبقة مالية، لا تتحدد هويتها بالأرض أو بالمكانة الاجتماعية بل بالنقود. ومن ثم كانت أكثر تقدما من مثيلاتها في بلدان أمريكا اللاتينية. وكذلك كانت الطبقات الدنيا، فكانت هي الأخري أكثر حراكا من مثيلاتها في أمريكا الجنوبية. فقد كونت الطبقة العمالية ٥/١ عدد السكان وبلغ عدد أعضاء النقابات ١,٢ مليون عضوا في عام ١٩٥٥ وكان عدد العمال الزراعيين في قطاع الزراعة يمثل٦٣٪ من القوي العاملة في هذا القطاع، وكان عمال الصناعة يشكلون ٢٠٪ من مجموع القوي العاملة بشكل عام (M. Carnoy 1979: 10 - 20). وبفضل هذه الدرجة من التقدم في التكوين الاجتماعي، نجد أن هذه الجماهير العريضة حظيت بدرجة من الوعي والتماسك أكثر من غيرها في مجتمعات أخري (DeGre', 1974: 46). أما عن الطبقة الوسطي فقد وجدت نفسها بين رحي هذا الانقسام الطبقي

الشديد بين تلك الشرائح العليا التي ارتبطت بالاقتصاد الأمريكي ارتباطا مطلقا في التجارة والصناعة وبين كبار المهنيين، من جهة وبين هذه الطبقات الدنيا التي تري خلاصها في مجتمع جديد متحرر من الاستغلال والقهر والتبعية ونتيجة لذلك تذبذب انتماء أفراد الطبقة الوسطي بين أطراف الصراع، وتعددت توجهاتهم الاجتماعية، وتنوعت أفكارهم (Manitaz 1973: 11). وكانت هذه الطبقة علي أي الأحوال هي الأكثر حركة والمؤهلة لحمل الايديولوجيات الثورية (الأنشطة الفكرية والنظريات الاجتماعية والسياسية) ونقلها الي الجماهير. وجاء التحدي بالفعل لنظام باتستا القائم من شباب هذه الطبقة وكان كاسترو واحدا منهم . بل أن حركة يوليو ١٩٥٨ نفسها في كوبا، قد انطلقت في بدايتها علي يد تجمع ثوري من بين أبناء هذه الطبقة الذين ضاقوا ذرعا بتسلطية نظام باتستا وفساده وتبعيته (DeGre' 1974: 44) وسرعان ما ألتفت حولها جماهير الشعب المناضلة من الريف والحضر ومن النقابات العمالية، ومن التجمعات السياسية المختلفة. وقد شهدت كوبا خلال السنوات الأولي من الثورة تحولا ايديولوجيا من الليبرالية الي الاشتراكية، وقد تم ذلك بفضل تزايد نضال تلك الجماهير الثورية، وخاصة تلك الجماهير المنظمة في الحركة العمالية والنقابية، الأمر الذي مكن قيادات شعبية ماركسية من الوصول الي مناطق النفوذ في الثورة (DeGre' 1974: 45 - 6).

وبسيطرة القوي الثورية علي الحكم في يناير ١٩٥٩ بدأت حلقة من التغيرات الثورية في المجتمع وشرعت الجماهير في عمليات التغير. وقد تزايد الصراع الداخلي والخارجي حينما أعلنت قيادة الثورة انتقاداتها للملكية الخاصة في الانتاج ولعلاقة التبعية مع الولايات

المتحدة الأمريكية. وحاول القطاع الخاص خلق كثير من المشكلات وخاصة بعد التأميم والاصلاح الزراعي وفي عام ١٩٦١ أعلن كاسترو علي الملأ الاشتراكية الماركسية وأعلن تكوين الحزب الشيوعي الكوبي(Dahlman 1973: 27 - 29).

لقد كان التغيير هو التوجه الأساسي للثورة في مجالات المجتمع فذهب نظام ملكية الأراضي الذي كان معمولا به قبل الثورة، وأصبحت المزارع اما جماعية أو تعاونية. وأصبح مجموع الأراضي الزراعية ذات الملكية الخاصة لا تتعدي ٣٠٪ فقط من كل الأراضي الزراعية بحد أقصي ٦٧ هكتارا للأسرة. وانتهي نظام المشروع الخاص في الصناعة. وتولت الدولة شئون التربية واعيد بناؤها وقضي علي الأمية نهائيا، وانتهت سياسة باتستا وحلت محلها سياسة كاسترو والحزب الشيوعي. واسبدلت بالتبعية للولايات المتحدة علاقة خاصة مع الدول الاشتراكية. وفر أكثر من ٥٪ من مجموع السكان من كبار المهنيين والمتخصصين الي الولايات المتحدة الأمريكية بعد الثورة مباشرة. وتغير تماما نسق المكانة الاجتماعية والثواب والعقاب، ونسق التعزيز الاقتصادي تغيرا تاما. وتحققت سياسة قومية لتوزيع الدخل توزيعا عادلا في مقابل أوضاع الظلم والاستغلال واللامساواة التي أدت اليها سياسة التبعية. وتحققت عمالة كاملة وقضي علي البطالة كلية عام ١٩٦٤ وخفضت الايجارات وتكاليف الكهرباء والخدمات العامة (Mesa - Lago 1971: 281 - 283 & M. Carnoy 1979: 10 - 20) وكما يقول فاجين لقد تغير كل شيء تماما في كوبا ولم يتبق شيء سوي الاعتماد علي محصول السكر، وذلك الاعتماد الذي حاولت الثورة تغييره خلال الستينات ولم تنجح (Fagen

المؤشرات	قبل عام ١٩٥٢	عام ١٩٧٦
السكان	٦,٨١٢,٠٠٠	٩,٥٠٠,٠٠٠
معدل الأمية القومي	٢٢٪	٣٪
نسبة الاستيعاب في المرحلة الابتدائية	٥٥٪	١٠٠٪
المقيدون في التعليم الجامعي	١٦,٠٠٠	١١٧,٠٠٠(٧٨/٧٧)
عدد الجامعات الخاصة	٤	صفر
المقيدون في تعليم الكبار	٤,٢٠٠	٨١٠,٠٠٠(٧٨/٧٧)
عيادات العلاج في الريف	صفر	٣٣٦
مدراس الطب	٢	٤
معدل تخرج الاطباء	٣٠٠	١,٣٥٠
مدارس التمريض	١	٣٤
معدل تخرج المرضات	٨٠	٥٠٠
معدل الحياة المتوقعة	٥٥	٧٠
البطالة بين المدرسين	١٠,٠٠٠	نقص في المعلمين
مجموع المقيدين بالمدارس	٨١١,٠٠٠	٣,٠٥١,٠٠٠
انتاج الكتب	صفر	٣٥,٠٠٠,٠٠٠
عدد الكتب لكل فرد	٠,٥	٤,٠١
مجمل ميزانية التعليم	٧٩,٠٠٠,٠٠٠	٨٧٤,٠٠٠,٠٠٠بيزوز
نسبة المقيدين من العمال بالجامعات (لمجمل الطلاب)	صفر	٥٠٪
المراكز المتخصصة في البحوث	صفر	١٥٠
البطالة بين العمال	١٦٪	نقص في الأيدي العاملة

Sources : Paulston (1977 :4)

جدول رقم (١) : « بعض المؤشرات الكمية في التغيير الإجتماعي والإصلاح التربوي في كوبا »

(3 :1969. والجدول (١) المرفق يبين بصورة رقمية تطور الأوضاع

الاقتصادية والاجتماعية والتربوية بعد الثورة.

٢ - متغيرات (أو محددات) الثورة الكوبية:

ان هذه التغيرات أو التحولات الاجتماعية العميقة والواسعة التي احدثتها الثورة في كوبا قد تمت وتحددت من خلال متغيرين أساسيين:

- *الايديولوجية الثورية* التي أخذت بها الثورة - الايديولوجية الاشتراكية.
- *المشاركة الشعبية* أو *التعبئة الجماهيرية* التي قامت عليها الثورة.

والمتغيران متداخلان ومرتبطان معا بوقائع التغيرات الاجتماعية، في علاقة دينامية تحدد طبيعة الثورة وامكاناتها. فالايديولوجية الثورية التي أخذت بها الثورة في كوبا هي الايديولوجية الماركسية. وهي ايديولوجية تتجه بدرجة عالية نحو التغير الاجتماعي الراديكالي وقد أوضحت هذه الايديولوجية منذ البداية ثلاثة أهداف رئيسية تحدد اتجاه التغيير: تحقيق المساواة، التخلص من التبعية، تحقيق معدلات عالية من التنمية والقضاء علي البطالة. وقد أبرزت هذه الايديولوجية في الواقع الكوبي فكرة *"النضال لتحقيق هذه الأهداف واقامة مجتمع "يوتوبي" جديد*. والنضال يتطلب بالضرورة تعبئة جماهيرية. فتعبئة الجماهير ومشاركتها هو الذي يجعل من النضال قوة فعالة ملموسة. ووضوح الأهداف هو الذي يجعل للنضال والكفاح اليومي عمومية في العالم المحيط. النضال اذن المطلوب هو نضال الجماهير الواعية المنظمة. وهنا تضع الايديولوجية الثورية في كوبا مسألة تعبئة

الجماهير ومشاركتها كهدف ثوري، وكاستراتيجية لتحقيق أهداف الثورة الثلاثة في نفس الوقت.

كانت التعبئة الجماهيرية هي استراتيجية الثورة في مواجهة العدوان الخارجي، وتحقيق الاستقلال السياسي لكوبا. كما كانت التعبئة الجماهيرية أيضا هي استراتيجية الثورة في بناء الخطة ومناقشتها في كل موقع من مواقع العمل والحياة، حتي ينخرط الجميع فلاحين وعمال وطلبه ومثقفين في الحياة الاقتصادية للمجتمع وحتي تستثار الجهود الجماعية من أجل رفع الانتاج (M. Carnoy 1979: 55).

٤ – التطبيع السياسي في كوبا في ضوء متغيرات الثورة:

لم تكن التعبئة أو المشاركة الجماهيرية من أجل الانتاج أو التخلص من التبعية فحسب بل كانت أيضا عملية تربوية واسعة النطاق – كانت التعبئة من أجل احداث تغير ثقافي في المجتمع الكوبي، من خلال تحول الايديولوجية الثورية من مستوي المدركات والمفاهيم أو النظريات الاقتصادية والاجتماعية المجردة، لتصبح نماذج معرفية وأنشطة تحل بين الجماهير. وهذه العملية نفسها ما يسميها فاجن Fagen بالتطبيع السياسي Political Socialization ويعني فاجن بالتطبيع السياسي عملية غرس المعلومات والقيم والممارسات السياسية سواء تم ذلك بطريقة رسمية أو غير رسمية، وبطريقة مخططة أو غير مخططة. ويقول فاجن أيضا أنه حينما تكلم كاسترو عن أن الثورة عملية تربوية دقيقة كان يعني بذلك غرس *"الممارسات والقيم ، السياسية – الثورية – خلال فترة وجيزة نسبيا"*

وهذه العملية بلغة العلم الاجتماعي "تطبيع سياسي" (Fagen 1969:2).

ويفرق فاجن بين نمطين من التطبيع. النمط الأول يهدف الي تحقيق *"حالة عقلية " State of mind* . أما النمط الثاني فيهدف الي تحقيق مشاركة جماهيرية، ومن ثم سلوكيات (أو أنسقة فعل) ناتجة عن نماذج معرفية معينة والنمط الأول من التطبيع يقتصر بالطبع علي المستوي السيكولوجي. وعملية التطبيع السياسي فيه هي شيء من قبيل "الدعاية السياسية"، أي غرس ما يشبه خليطا من المعلومات السياسية والنصائح والتحذيرات والاتصالات التوجيهية. وهذا النمط كما يقول فاجن لا يصلح الا حينما يكون التطبيع منصبا علي القيم والسلوكيات القائمة - بالفعل - في المجتمع (Ibid: 5).

أما النمط الثاني من التطبيع الذي يهدف الي تحقيق المشاركة الجماهيرية فهو صالح حينما يكون التطبيع منصبا علي خلق قيم وسلوكيات جديدة تعمل في سياق اجتماعي سياسي جديد.

وقد استخدم التطبيع السياسي في كوبا لا لتطبيع الشباب في المجتمع القائم، بل لخلق ثقافة جديدة. كان الهدف الأول هو خلق المواطن المشارك القادر علي المشاركة، لا مجرد الفرد الذي يستطيع أن يردد شعارات الثورة كاملة. ان المواطن الجيد الذي تطلعت اليه الثورة في كوبا هو ذلك المواطن الذي يقاس بمدي تصرفه في حقول الانتاج وميادين القتال وفي الدراسة. كما يقاس بمدي تعاونه وتضحيته، وبمدي اسهامه في حركة الثورة. صحيح أن الفكر أو الحالة العقلية مطلوبة، لكن ذلك لن يكون في أحسن الأحوال الا شرطا ضروريا فقط غير كاف للنضال الثوري. لذلك قامت عملية التطبيق

وانصبت علي المشاركة. وأصبحت العلاقة بين التطبيع والمشاركة علاقة متبادلة ، فالمشاركة تؤدي الي تطبيع والتطبيع يؤدي الي المشاركة (Ibid: 7).

لقد كانت التعبئة ببساطة تعني تحريك هذه الأعداد الحاضرة في الجيش وفي المدارس وفي المنظمات الجماهيرية وتحويل مشاركتها الاسمية لمجرد حقيقة الحضور الي مشاركة فعالة في تحقيق البرنامج الثوري. ولذلك تحولت المؤسسات الجماهيرية الثورية الي أماكن للتدريب علي المشاركة واختيار المواطن المشارك: فالتغيير الثقافي للفرد والمجتمع لا يتمان الا من خلال المشاركة.

ولم تكن التعبئة الجماهيرية لتنتظر حتي يتم استدخال الفرد - مسبقا - لقيم ومعايير الثورة. فثمة علاقة تبادلية بين التعبئة والتغير في الثقافة وشخصية الفرد Cultural and personality change ويقول فاجن:

> "ان الاتجاهات والقيم والمعتقدات التي تؤدي الي تغير كثيف ومنتشر في السلوك انما يمكن أن تتشكل بطريقة أدق وأحسن من خلال المشاركة نفسها في المؤسسات الجماهيرية والثورية، حيث تكون هناك فرصة أكبر وأعظم من التوجيه، والرأي الجماعي وضغط جماعات الرفاق. وأكثر من ذلك، ففي تلك المؤسسات حيث تشجع المشاركة علي أوسع نطاق فان السلوك يعدل مرارا ويتغير حتي ولو لم يكن هناك من البداية تغير في الاتجاه.... وهذا التغير السلوكي قد يؤدي بعد ذلك الي ادراكات (نماذج معرفية) جديدة للحياة والعالم المحيط، ومن ثم تنشأ سلسلة رابطة

بين نمطي التغير - تغير السلوك وتغير الاتجاهات والقيم - وبهذه الطريقة فان الصياغات السهلة من قبيل "الاتجاهات تشكل السلوك" أو "أن السلوك هو الذي يشكل الاتجاه" قد تنزوي بعيدا تاركة المجال لنسق منظم من علاقة دينامية بين التغير في السلوك والتغير في الاتجاه (R. Fagen 1979: 10).

ان نظرية فاجن عن العلاقة بين التطبيع والمشاركة - التي عرضناها سابقا - تبين كيف أقيمت المؤسسات الجماهيرية وصممت بحيث تشجع وتسهل عملية الأنشطة الثورية القائمة علي المشاركة. كما تبين لنا كيف تستحيل ايديولوجية الثورة من خلال الانخراط في المشاركة الي نماذج معرفية (قيم واتجاهات) وأنسقة فعل جماهيرية. وقيام المؤسسات الجماهيرية علي المشاركة، واستمرار هذه المشاركة - والتدريب عليها - في قلب هذه المؤسسات الجماهيرية والثورية يعتبر في ذاته تغيرا ثوريا جديدا. وهكذا تضافرت الايديولوجية الثورية مع التعبئة الجماهيرية في خلق ثقافة جديدة، ومواطن كوبي جديد قادر علي المشاركة وتحقيق أهداف الثورة.

وفي هذا السياق، وفي اطار هذا التضافر بين الايديولوجية الثورية الاشتراكية والتعبئة الجماهيرية، قامت جهود الاصلاح التربوي في كوبا، ونشأت المؤسسات التعليمية الجديدة متناظرة مع غيرها من مؤسسات المجتمع الجماهيرية والثورية - كتدريب علي المشاركة لخلق الانسان الكوبي الجديد.

ب - جهود الاصلاح التربوي في كوبا

أشرنا من قبل الي المكانة المتميزة التي احتلتها التربية في فكر الثورة الكوبية حتي صارت الثورة هي التربية والتربية هي الثورة. ولعل معدلات الانفاق العالية علي التعليم تفيد كمؤشرات كمية للدلالة علي أهمية المكانة التي احتلتها التربية في الثورة الكوبية. وتشير احصائيات اليونسكو (Statistic Year Book 1976) أن كوبا قد خصصت نسبة عالية من الدخل القومي للصرف علي التعليم الابتدائي والثانوي وكذلك علي التعليم الريفي. ففي عام ١٩٦٥ كانت ميزانية التعليم تمثل ٧٪ من الدخل القومي. (في الوقت الذي حددت فيه اليونسكو عام ١٩٧٥ الميزانية المناسبة للتعليم بما يساوي ٤٪ من الدخل القومي). وارتفعت ميزانية التعليم في كوبا حتي بلغت ١٢٪ من الدخل القومي عام ١٩٧٥.

وقد اتسعت الفرصة التعليمية حتي تم تحقيق الاستيعاب الكامل في المراحل الأولي من التعليم وشملت المرحلة الابتدائية وحدها ما يقرب من ١/٥ سكان كوبا. بل توضح الاحصاءات كذلك أن أكثر من ٣٠٪ من مجموع السكان عام ١٩٧٤ كان ملتحقا بالمدارس أو برامج تعليم الكبار - التحاقا كليا أو جزئيا. واذا كان أيضا لابد من مؤشرات كمية لتدل علي الجودة فهي معدل الانفاق علي التلميذ الواحد بمقارنته بما يصرف علي نظيره في دول أمريكا اللاتينية التابعة للولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٧٤/١٩٧٣ مقدرا بالدولار الامريكي يقدر بما يقرب من ١١٥ دولارا أمريكيا بينما ما كان يصرف علي التلميذ الواحد في التعليم الابتدائي في هندوراس ٣٤,٢ دولار

أمريكيا عام ١٩٧٠، وفي كولومبيا ١٦,٣ دولارا امريكيا عام ١٩٧٣.
(UNSCO: Statistic Year Book 1976 & M. Carnoy 1979: 134).

ذكرنا أن الاصلاح التربوي قد تحدد - كما تحددت سائر التغيرات والاصلاحات التي تمت في المجتمع - بمتغيري الايديولوجية الاشتراكية والتعبئة الجماهيرية. وقد بدت المضامين التربوية لهذين المتغيرين أكثر مابدت، لا في المحتوي الدرسي، بل في بنية النظام التربوي نفسه، وفي أنشطته وتوجهاته العلمية والفنية.(M. Carnoy 1979: 57) وسنبين ذلك تفصيلا في ستة مجالات أساسية تمت فيها اصلاحات تربوية راديكالية ناجحة، وهي: حملة محو الأمية، وتعليم الكبار بعد محو الأمية، والتعليم الرسمي العام، وفيالق المعلمين، والتعليم الجامعي، ثم مراكز رعاية الطفولة.

فكيف انعكست المضامين التربوية للايديولوجية الاشتراكية والتعبئة الجماهيرية في بنية الاصلاح التربوي في هذه المجالات الستة؟... والي أي مدي نجحت جهود الاصلاح التربوي في دمج التربية بجهود التغيير الثوري في المجتمع الكوبي؟

١ - حملة محو الأمية :

كانت حملة محو الأمية في كوبا مواجهة وطنية واسعة لأمية مزمنة (Paulston 1977: 5). وقد أعلنت الحملة عام ١٩٦١ تحت شعار عام التربية وفي خلال ثمانية أشهر استطاعت القيادة تعبئة أكثر من ربع مليون متطوع من الرجال والنساء وتلاميذ وتلميذات المدارس، انطلقوا جميعا، كقوة تعليمية، بعد أن زودتهم الحكومة

الجديدة بالكتب والمصابيح الزيتية، للقضاء علي الأمية في جميع أنحاء كوبا. وقد كانت الأمية حسب الاحصاءات الرسمية قبل بداية الحملة ٢٣.٦٪، انخفضت بعد الحملة في نهاية العام المحدد الي ٣٪ - وهو أقل معدل للأمية في جميع بلدان أمريكا الجنوبية (R. Paulston 1977 & M. Carnoy 1979: 70) وقد كانت معدلات الأمية بالطبع أكثر ارتفاعا في المناطق الريفية وبين الفقراء اذ بلغت ٤١.٧٪ في هذه المناطق.

وتظمت الحملة في ثلاث مراحل: *المرحلة الأولي* "التعداد" وتم فيها احصاء الأميين وحصر أسماءهم في كل منطقة، والتمهيد للحملة. *والمرحلة الثانية*، مرحلة "تدريب المتطوعين وتعريفهم بالعمل وبطبيعته وأهدافه وتنظيمهم في وحدات مترابطة يتراوح عدد كل منها بين ٢٥، ٥٠ عضوا تحت اشراف عامل أو مزارع أو أي قيادة محلية. أما *المرحلة الثالثة*، فكانت الانطلاق "وفيها ذهبت فيالق العمل كوحدات مترابطة الي المناطق الجبلية، حيث أقاموا هناك اقامة كاملة حتي أنجزوا مهمتهم (Jolley 1964: 192: 193).

وقد قامت الحملة وفق مبدأين أساسيين كما يقول كارنوي. فالأول أنه اذا كان هناك أميون بين الشعب، فانه يوجد هناك أيضا مدرسون. والثاني أن المتعلم الأكثر يجب أن يعلم الأقل (Carnoy 1979: 72) أما عن المحتوي فقد كان الكتاب المقرر بعنوان Vencermos (سننتصر) وموضوعه أهداف الثورة والمشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المجتمع والأخطار التي يتعرض لها - داخليا وخارجيا (Ibid).

لقد كانت الحملة جزءا من الأهداف الثورية في تعبئة

الجماهير وكانت تعبئة الجماهير استراتيجية الثورة في تحقيق الهدف الثوري لمحو الأمية. أو بعبارة أخري، لقد كانت الحملة والتعبئة الجماهيرية وجهين لعملة واحدة، حتي أصبحت الحملة هي التعبئة والتعبئة هي حملة محو الأمية. بل أصبحت التعبئة هي التربية والتربية هي التعبئة .

لقد كانت الحملة وسيلة واستراتيجية لاعادة توزيع مصادر الثروة الاقتصادية في كوبا. فعملت علي تزويد الفقراء القاطنين في الجبال والأماكن النائية بالأطباء والأجهزة الطبية المختلفة، والنظارات الطبية لمعالجة أمراض العيون والأمراض الأخري التي كانت منتشرة ومتوطنة في تلك الأماكن (Dahlman 1975: 45) كما كانت الحملة أيضا استراتيجية ناجحة في تعبئة أكثر من ٢٠٪ من الشعب وتحريكهم في مسيرة واضحة ودمجهم في قوي الثورة الكوبية ليكونوا دعامة جديدة في جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية في كوبا. ومن خلال التعبئة نجحت الحملة، أوقل من خلال الحملة نجحت التعبئة، في جمع قطاعات كبيرة من الشعب ليتعاونوا جميعا مع بعضهم - كمعلمين ومتعلمين - في عمل واحد، وصف واحد وهدف واحد. فيتعلمون من بعضهم ويتعرفون علي بعضهم وعلي أنفسهم وعلي الثورة وعلي المجتمع (Ibid .45) ويروا بأنفسهم ظلم الواقع الذي دفع الي الثورة عليه، ويتحققون من شرعية الثورة وشرعية أهدافها وشرعية القضاء علي الاستغلال والطبقية والتبعية (Paulston 1977: 10) حقيقة لقد كانت الحملة لحظة تاريخية فذة في تاريخ كوبا تجمع فيها هذا العدد الضخم من الكوبيين من كل الطبقات في ريف كوبا وجبالها ليشهدوا ويصنعوا بأنفسهم ميلاد مجتمع جديد.

وثمة صعوبات وانتقادات يمكن أن توجه الي الحملة من وجهة نظر فنية أو اقتصادية ضيقة، مثل عدم تحقق محو أمية وظيفي للمتعلمين الجدد، أو ارتفاع تكلفة الحملة. لكن مثل هذه المعايير خارجة عن نطاق الهدف الأساسي من الحملة. فالحملة استهدفت احداث تغير ايديولوجي وتعبئة جماهيرية بين صفوف الشعب الكوبي. وقد نجحت في ذلك (Caarnoy 1979: 75) وحتي من وجهة نظر تربوية فنية - غير ثورية - فان أحدا لا يملك الا التسليم بحقيقة هامة وهي أن الحاجز الثقافي والنفسي الذي يحول دون تعليم الكبار (وهو موجود في كل مكان) قد انكسر تماما في كوبا بفضل الحملة منذ عام ١٩٦١ (R. Fagen 1969:55).

٢ - برامج المتابعة وتعليم الكبار :

بدأت هذه البرامج منذ عام ١٩٦٢ بعد حملة محو الأمية، لمتابعة ومواصلة تعليم هؤلاء الذين أنهوا برنامج محو الأمية، أو هؤلاء الكبار الذين انقطعوا عن التعليم في الصغر. وقد انخرط في هذه البرامج في أول العام الدراسي ما يقرب من ٣٠٠,٠٠٠ دارس، ثم ارتفع هذا العدد الي ٥٩٠,٠٠٠ دارس (Dahlman 1975: 46).

وقد اتسعت هذه البرامج وتزايدت الاعداد فيها، لأن المشكلات التربوية التي كان يعانيها المجتمع الكوبي، مثل الأمية والتسرب لا يمكن أن تحل مباشرة عن طريق نظام التعليم الرسمي القائم، حتي بعد توسعه ثوريا. فحل مثل هذه المشكلات انما يتطلب أساليب جديدة بديلة - تستطيع أن تخرج التربية عن أسوارها التقليدية المعروفة ويعبر عن ذلك أحد القادة التربويين الكوبيين بقوله "*لا يجب أن تكون التربية*

محصورة في أماكن محددة أو مخصصة، انما يجب أن تصل الي مواقع الانتاج لتزويد العمال المهرة والفنيين والمتخصصين بمزيد من المهارات والمعلومات التي تساعد علي زيادة طاقة الانتاج (B. Castillo)

وهذه البرامج هي ما نطلق عليها مصطلح "*التربية غير المدرسية*" أو التربية غير الرسمية *Non-Formal Education* رغم أن هذه المصطلحات غير متداولة كثيرا في وثائق الثورة الكوبية وعلي أي الأحوال فان اتساع مثل هذه البرامج التعليمية - خارج النظام المدرسي المعروف يعتبر من العلامات التربوية البارزة في الاصلاح التربوي في كوبا. وفي تقرير الي اليونسكو تلخص وزارة التربية الكوبية (Ministry of Education 1969: 24) أهم الأسس التي تقوم عليها هذه البرامج كما يلي:

= أن هذه البرامج ذات أهداف محددة، تنجز في فترة زمنية وجيزة نسبيا.

= أن هذه البرامج تمول من خلال تضافر المنظمات الجماهيرية مع الحكومة.

= أن البرامج توجه لتكريس الجهود الثورية نحو التغير الاجتماعي السريع.

= أن البرامج تعمم بحيث تصل الي القطاعات الشعبية التي تهدف خدمتها بطريقة ملائمة تساعد في التغلب علي المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تواجهها هذه القطاعات.

وقد تعددت برامج التعليم غير المدرسي، تعددا كبيرا، لكن أهم هذه البرامج هي:

أ - دروس المرحلة الابتدائية للذين أنهوا برنامج محو الأمية بنجاح، حتي يحصلوا علي تعليم مواز للصف السادس الابتدائي.

ب - تعليم مواز للتعليم النظامي لكبار السن من العمال والفلاحين للحصول علي شهادات دراسية، حتي التعليم الجامعي - العالي.

ج - برامج متنوعة للأسر والجيش، والفلاحين والفنيين في قطاعات العمل المختلفة.

لم تهدف برامج المتابعة وتعليم الكبار الي تقديم حرفة تتعلمها ربة البيت، أو يتعلمها الهواه، أو العاطلون. كذلك لم تهدف هذه البرامج الي تقديم فرصة الي هؤلاء المتطلعين الي مواصلة ما انقطع من تعليمهم - لقد كانت هذه البرامج، بالأحري، جزءا من حركة ثورية واسعة استهدفت دمج كل فرد من الجماهير في المشروع الثوري في كوبا (M. Carnoy 1979:68) فقد استخدم تعليم الكبار أولا كجزء من عملية تغيير ايديولوجية التنمية القديمة التي انحصرت في الطبقات العليا وقطاع محدود عن الطبقة الوسطي، الي ايديولوجية التنمية الشاملة لكل قطاعات المجتمع دون استثناء ولذلك كان تعليم الكبار يهدف الي تغير في الوعي الايديولوجي (تحقيق نماذج معرفية وأنسقة فعل للايديولوجية الثورية بين الجماهير) لتتناسب مع، بل وتزيد فاعلية، علاقات الانتاج الجديدة في المجتمع. كما استخدم تعليم الكبار ثانيا لتزويد الخطط التنموية الجديدة بنوع

العمل الفني المدرب في كل مستويات العمل والانتاج ويقول "جولي":

> "ان الرغبة في تعبئة القوي العاملة، من فلاحين وعمال، سواء من أصحاب التعليم المحدود أو العالي، في استراتيجية تنموية شاملة، سياسية واجتماعية واقتصادية قد أضافت بعداً حيويا آخر للاهتمام، والاضطلاع ببرامج تعليم الكبار" (Jolly 1964:191)

٣ - التعليم الرسمي :

أصبح السلم التعليمي بعد الثورة مقسما الي أربع مراحل ست سنوات في المرحلة الابتدائية، ٤ سنوات للتعليم الثانوي الأساسي، ثلاث سنوات للتعليم قبل الجامعي أو التعليم التقني، ثم أخيرا التعليم الجامعي، وتختلف مدة الدراسة به من كلية الي أخري..

وقد كان الاهتمام الاساسي في اصلاح التعليم المدرسي Formal Education والتوسع فيه منصبا علي التعليم الابتدائي والمستوي الأدني من التعليم الثانوي والتعليم الفني.

ولقد كان هذا الاهتمام متفقا تماما مع سياسية إعادة توزيع الدخل ومع الأهداف الايديولوجية في الفترات الأولي من الثورة. فبينما كانت الاحصاءات تشير الي أن نسبة استيعاب المرحلة الابتدائية - قبل الثورة لم يكن يتعدي ٥٠٪ من أطفال هذه المرحلة، نجد أن التوسع في المرحلة الابتدائية والتعليم الثانوي الأساسي سار بخطوات واسعة حتي تم استيعاب جميع التلاميذ في السنوات العشر

الأولي من الثورة (Dahlman 1975: 67 - 75).

وفي السنوات العشر الأولي من الثورة كان الاهتمام ضعيفا بالتعليم العالي والمستويات الأعلي من التعليم واستمر ذلك حتي بداية السبعينات. وحينما بدأ التركيز بشدة يتجه الي النمو الاقتصادي كهدف في حد ذاته، فاننا نجد أن السياسية التربوية قد تناظرت مع ذلك وبدأ الاهتمام منذ عام ١٩٧١ يتجه الي التعليم العالي والي كفاية التعليم الابتدائي والثانوي (Carnoy 1979: 96) وفيما يلي نناقش أهم الاصلاحات التي قامت في التعليم الرسمي.

أولا : " مدارس الريف " وربط التربية بالعمل المنتج

تحتل فكرة العمل مكانة بارزة في الايديولوجية الماركسية. فالعمل وفقا لهذه الايديولوجية، هو محور التقاء الانسان بالطبيعة والمجتمع فقد تعرف الانسان علي الطبيعة وقوانينها وتحكم وسيطر عليها من خلال العمل وكفاحه – الاجتماعي – من أجل البقاء واشباع حاجاته الانسانية الاساسية. وكان العمل اجتماعيا بالضرورة. فنشأ المجتمع ونشأت علاقاته وقواه ومؤسساته الاجتماعية.

والتربية في اطار هذا السياق الايديولوجي لا يمكن أن تكون تربية حقيقية الا بقيامها علي العمل. فالعمل، والعمل المنتج الجماعي، هو الخبرة الحية التي ينمو الطفل من خلالها معرفيا وسيكولوجيا واجتماعيا نموا صحيحا. والتربية من خلال العمل هي التربية القادرة علي اعداد الطفل للمشاركة في العمل. فالعمل هو أساس التقدم الاجتماعي والانساني. وعلي ذلك فالعمل وسيلة تربوية وهو غاية اجتماعية كذلك.

ومن هنا اتجهت القيادة الكوبية الجديدة الي الربط بين التربية والعمل. وكانت أولي الجهود في هذا الاتجاه هي جهود حملة محو الأمية – حيث انخرط أكثر من ١٠ آلاف تلميذ وتلميذة بعد أن أغلقت المدارس لمدة ٨ شهور في كفاح وعمل احتماعي – جماعي – لانجاز أحد مهام الثورة في المجتمع. ومنذ ذلك الحين اتجهت القيادة الكوبية الي ربط التربية بالعمل المنتج المنظم في حقول الانتاج نفسها، ودفعت بالآلاف من الطلاب الي الجبال للمشاركة في حصاد القمح (G. Al-len 1974: 53)

ودمج التربية بالعمل ليس مسألة شكلية بسيطة ، بل هو في حقيقته تغير راديكالي في بنية النظام التربوي المعرفية والاجتماعية. ويقول ماكس فيجيرو وزملاءه:

> "ان حب العمل واحترام العمال مسألة لا تأتي تلقائيا لكنها نتاج جهد وعمل تربوي دؤوب. ويتطلب هذا الجهد أن تدار المدارس وفق مبادىء دقيقة تحقق الأخلاق الاشتراكية في كوبا. والتربية التي تقوم علي الخبرة الحية هي التربية الأكثر فعالية، وهي الممكن الوحيد في مجتمع يتطلع الي بناء الاشتراكية" (Max Figueroe etal. 1974:11)

وثمة تجربة جديدة قامت في كوبا في أبريل، عام ١٩٦٦ استمرت ٣٥ يوما – في أحدي المناطق الريفية – وعرفت التجربة باسم "مدرسة من أجل الريف" *The school to the countryside* وفيها طلب من تلاميذ المدارس الثانوية والمعاهد قبل الجامعية أن

يتطوعوا للذهاب الي الريف والعمل في الزراعة تحت اشراف آلاف من المتخصصين الزراعيين والأكاديميين وقدكانت هذه التجربة جزءا من عملية التعبئة الجماهيرية الواضحة التي تهدف الي خلق الانسان الجديد، المحب لبلده، المستعد لاصلاحها والعمل علي زيادة ثروتها وتجسيد قيم العمل واحترامه. فكان الهدف ربط التربية بالحياة الحقيقية من خلال العمل العمل المنتج، وازالة الحواجز والتفاوت بين القرية والمدينة وقد نفذت هذه التجربة مرارا مما جعل انتقال المدارس الثانوية الي الريف يخضع لجدولة دقيقة واعاشة في معسكرات طلابية معدة، حتي أصبحت مسألة الخدمة والعمل في الريف جزء لا يتجزأ من خطة الدراسة تقدر بسبعة أسابيع من العمل الانتاجي.

وقد استعمل هذا الشعار أو هذا المصطلح "المدرسة الي الريف" ليتحقق الاندماج الكامل المنظم للشباب في العمل الانتاجي. واستمر انتقال المدرسة الي الريف فترة طويلة حتي تحولت القيادة عن هذه التجربة بسبب ماواجهته في تنفيذ انتقال المدرسة الي الريف من صعوبات اقتصادية وتربوية. وانتقلت الي تجربة جديدة تجعل هذه المدارس في الريف – أي في اقامة كاملة علي مدار السنة بدلا من الانتقال خلال الصيف فقط وأطلق علي التجربة الجديدة شعار "المدارس في الريف" (The school in the countryside).

"*والمدارس في الريف*" مصطلح يطلق الآن علي المدرسة الثانوية الأساسية. وتبدأ من الصف السابع حتي الصف العاشر من التعليم الذي يعرف بالتعليم الأساسي ذي العشر سنوات – وهي المرحلة التي تقابل المرحلة الأولي من التعليم الثانوي أو المرحلة الاعدادية في بلادنا و"المدارس في الريف" هي مدارس يأتي طلابها

جميعا من المناطق الحضرية (المدن)، ليقيموا اقامة كاملة، ويجمعون في دراستهم بين العمل والتفكير النظري بطريقة منظمة طوال السنة الدراسية الكاملة وأنشطتهم تشكل بالفعل جزءا كاملا من التنمية الاقتصادية في المجتمع (M. Figuereo 1974: 13) وقد سجل في هذه المدارس خلال العام الدراسي ١٩٧٣/٧٢ ما بلغ ١١٪ من مجموع الطلاب المقيدين في الصف الأول من التعليم الثانوي كله في كوبا. وقد ارتفعت هذه النسبة في العام الدراسي ١٩٧٥/٧٤ حتي وصلت الي ٢٥٪ من مجموع الطلاب المقيدين في المرحلة الأولي من التعليم الثانوي.

ويقضي تلاميذ هذه المدارس العطلة الأسبوعية في منازلهم – في المدن. ولهؤلاء التلاميذ الحق في دعوة ذويهم لقضاء العطلة الصيفية معهم مجانا، اقامة كاملة بما فيها المأكل والمشرب والخروج الي المتنزهات والشواطيء القريبة واستعمال سيارات المدرسة، لقاء القيام بأعمال اعاشة محددة في اطار العمل العام للمدرسة. وللأسرة استعمال الملاعب واستخدام كافة التسهيلات الترفيهية وهي كثيرة (Carnoy 1979:102).

وتتحول المدارس في الريف – كذلك – خلال فترة الصيف الي مراكز ترفيهية واجتماعية تفتح أبوابها للفلاحين من سكان المحليات المجاورة. هذا الي جانب العمل الانتاجي الذي لا ينقطع للطلاب والمدرسين والاداريين في المدرسة(Ibid. 103).

ان العمل المنتج الجماعي علي هذا النحو هو أكثر أشكال العمل فعالية من الناحية التربوية في تشكيل عقلية منتجة، تحتاج اليها كثير من مجتمعات العالم النامي التي تشيع فيها العقلية

المستهلكة. ان العمل المنتج الجماعي في النهاية هو استراتيجية فعالة في تشكيل الوعي الجماعي. فالانتاج هو أحد الانشطة الهامة التي تنطوي علي قوة ايديولوجية نمطية بما ينتجه من معايير للحياة اليومية ونماذج معرفية جديدة في وعي الفرد والجماعة. وأكثر الايديولوجيات تقدمية لا يمكن أن يكون لها قوة فعلية مالم تتحول الي معايير ونماذج معرفية في الحياة اليومية ومالم تتجسد في أنسقة فعل واضحة بين الجماهير في حياتهم اليومية.

ان هذه المدارس، بتمركزها حول الأنشطة الانتاجية الزراعية، قد خلقت مراكز تربوية وانتاجية في نفس الوقت. وهذا في حد ذاته قد حطم الحواجز بين المدرسة وحقول الانتاج وأزال عن كاهل خطة التنمية عبء انشاء المدارس المنعزلة عن المجتمع. فتم التوسع في هذه المدارس المنتجة دون اضافة أعباء علي خطط التنمية.

واستنادا الي تقدير (Gillette 1972) ودراسة (Leiner 1975) يقرر كارنوي أن ٦٠٠ ساعة عمل/طالب في السنة، يمكن حسابها وفق الحد الأدني للأجور تبين أن انتاج الطلاب لا تغطي فقط ما يصرف علي المدرسة، بل أنها تشكل - أيضا - عائدا استثماريا بمعدل ٤٪ سنويا بالنسبة لرأس المال المنصرف (M. Carnoy 1979: 103).

ان الفكرة الرئيسية التي تضيفها هذه المدارس الانتاجية هي أن المدارس ينبغي أن تعتمد علي نفسها ماليا من خلال انتاج منتجات ذات قيمة مادية مماثلة لما ينفق عليها. وهذه الفكرة تعتبر نقطة انطلاق من واقع تربوي ممارس مقنن بالفعل - وتعتبر تحولا الي تربية جديدة حتي في كوبا نفسها.

وثمة بعدا أخر تضيفه "*المدرسة الثانوية في الريف*". فقد اعتادت السياسة البرجوازية أن لا تعيش الا في العاصمة. وتتعامل البرجوازية مع القري والنجوع علي أنها أماكن غير صالحة للمعيشة بل أن أهل هذه الأماكن أنفسهم يبدأون في الهروب منها الي المدن والعاصمة علي الأخص (P. Wolsley 1969: 37). وتضخم المدن في العالم الثالث مثل القاهرة، ونيروبي، ومانيلا... الخ شاهد علي ذلك "*ومدارس الريف*" في كوبا ليس هجرة عكسية – أي هجرة أهل المدينة الي الريف. ولكنها بالأحري عملية تعليمية للجميع في الريف والحضر علي السواء، حيث يتعلم الجميع أن مصدر الخير في المجتمع هو الأرض، وأن جميع الشباب في المجتمع – ريف وحضر – مسئولون جميعا عن العمل فيها، وعن رعايتها ليعم الخير المجتمع بأسره. كما تعلم الجميع أيضا أن الذهاب الي الريف لا يعني معاناة الحياة القاسية، ذلك أن أوليات التنمية هو تحسين الحياة. ومن ثم لم تعد الحياة تختلف من الريف عنها في المدينة .

ثانيا : المدارس الداخلية ونصف الداخلية في المدن :

هدفت القيادة الجديدة الي التوسع في انشاء مدارس ذات اقامة كاملة (داخلية) لتلاميذ المرحلة الثانوية وقبل الجامعة، ومدارس نصف اقامة (أي نصف داخلية) لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك في المدن. والمناطق الحضرية – في مقابل "مدارس الريف" التي انشئت في القري والمناطق الريفية. وتشير الاحصاءات الي تزايد اعداد تلاميذ هذه المدارس من ٥٠٠٠٠ تلميذ في المدارس الثانوية عام ١٩٦٣ الي ٤٥٨,٠٠٠ تلميذ في كل المراحل التعليمية عام ١٩٧٣

.(Carnoy, 1979: 46)

ويؤكد لينر أن جهود الحكومة في انشاء هذا النوع من المدارس علي هذا النحو في كل المراحل التعليمية، وخاصة اذا أضفنا اليها تلك الجهود المبذولة في انشاء مدارس الريف، يمكن اعتبارها أكبر جهود بذلت في تاريخ التربية لانشاء هذا النوع من المدارس الداخلية (M. Leiner 1973: 6).

وتعتبر تكلفة هذا النوع من المدارس تكلفة عالية جدا. اذ تبلغ تكلفة المدرسة الداخلية الواحدة عشرة أضعاف تكلفة المدرسة العادية التي تتسع لنفس عدد التلاميذ. فالمدرسة الداخلية تقدم الكسوة والطعام وكافة الخدمات الطبية والاجتماعية بالمجان. لكن برغم ارتفاع تكلفة هذه المدارس، فقد كانت استراتيجية تربوية فعالة في خلق *"الانسان الكوبي الجديد"*. فهذه المدارس ذات تأثير كبير لا يماثل في تشكيل وعي الشباب (أو قل في خلق نسق قيم واتجاهات جديدة بلغة Fagen، أو نماذج معرفية بلغة Mazway Wal-lace، أو أنسقة فعل بلغة Hobsbawm أو بني معرفية معيارية جديدة بلغة Allardt). كما تبين الدراسات أن هذه المدارس، كذلك، أكثر تأثيرا في تنمية القوي المعرفية، اذا قيست باختبارات التحصيل المدرسي مقارنة بمدارس اليوم العادي (Dahlman 1973: 121)

ويشرح لينر آليات هذه المدارس في دمج الأطفال والشباب في حركة التعبئة الثورية بقوله:

"أولا، أن تجميع الأطفال أو الشباب - جميعا للعيش

معا في عيشة واحدة - في المدارس الداخلية - تسهل عملية تنمية القيم والاتجاهات التي تتفق مع الايديولوجية الثورية. *ثانيا*، أن هذه المدارس يمكن أن تقدم بفعالية تربية متكاملة التلميذ - أي تربية بدنية وعقلية. *ثالثا*، أن هذه المدارس تهيء فرصة تربوية جيدة لشباب الريف، القادمين من مناطق بعيدة منعزلة، لتنمية المهارات والقدرات المتنوعة، في الفنون والعلوم والتكنولوجيا، التي تحفل بها المدن والمناطق الحضرية، ثم رابعا، أن المدارس الداخلية ونصف الداخلية تهييء فرصة دمج جهود الأطفال والشباب في تلك الجهود الثورية المبذولة في اعادة بناء المدن والريف (M.Leiner 1973: 6).

ثالثا : مدارس التعليم التقني

وضحت حاجة المجتمع الكوبي الي التعليم التقني لتعويض النقص في الفنيين التي ظهرت واضحة بسبب فرار أعداد كبيرة من الفنيين الي الولايات المتحدة الأمريكية وكذلك بسبب التوسع الكبير في الصناعة والميكنة الزراعية. ويقول جيليت:

"لم يكن المزيد من التربية كافيا وحده ليقابل احتياجات وأهداف التغيرات الاقتصادية الجديدة بل كان لابد من وجود نوع أخر من التعليم. لم يكن محو الأمية ولا التعليم الثانوي الأساسي في الريف والحضر يكفيان ذلك، لكنهما كانا بمثابة الأساس الذي بني عليه الكوبيون بعد ذلك تعليما تقنيا مرتبطا باحتياجات القوي العاملة مباشرة" (A. Gillette

1973: 11).

وقد تنوع التعليم التقني تنوعا شديدا في كوريا في الصناعة والزراعة والتجارة وهناك مدارس التعليم التقني ذات الثلاث سنوات وتبدأ من الصف الثامن موازية للتعليم الثانوي الأساسي. وهناك المعاهد التقنية وهي الأكثر انتشارا وتبدأ بعد التعليم الثانوي الأساسي لمدة أربع أو خمس سنوات، لكنها موازية للتعليم الثانوي الأكاديمي المسمي بالتعليم قبل الجامعي.

رابعا : دوائر الاهتمام لربط المناهج بالانتاج خارج المدرسة

دوائر الاهتمام Interest Circle عبارة عن برامج لأنشطة مهنية متخصصة تنظم في جميع المدارس الابتدائية والثانوية وقبل الجامعية في الريف والحضر على السواء. ويلتحق بهذه البرامج جميع التلاميذ حسب رغباتهم واهتماماتهم مكونين مجموعات، أو دوائر اهتمام ويشرف علي كل مجموعة من التلاميذ (أو كل دائرة اهتمام) مشرف فني يقود التلاميذ ويصمم لهم برنامج النشاط في التخصص المختار. وهذه الدوائر شديدة التشابه بما يسمي بالأنشطة المنهجية الاضافية Extra Curricular activities لكنها منظمة حول الأنشطة الانتاجية التي يحتاج اليها المجتمع المحلي خارج المدرسة: علوم الحيوان، كيمياء الاراضي، الكهرباء....الخ. وتتعاون الأجهزة والمؤسسات مثل المستشفيات والمصانع والمعامل مع دوائر الاهتمام – المناظرة لها في التخصص – وتقدم لهم النصح والارشاد والتوجيه وفرص العمل والزيارات المتبادلة.

وبدأت هذه الدورات عام ١٩٦٤/٦٣، حيث تم تصنيف

جميع الطلاب أصحاب الاهتمامات العلمية والتكنولوجية في دوائر مختلفة. وتهدف هذه الدوائر الي زيادة الاهتمام والدافعية تجاه العلم والتكنولوجيا، وخاصة في تلك الأفرع التي يحتاج اليها الاقتصاد الكوبي. وتهدف هذه الدوائر أيضا الي تحقيق الربط والتآلف بين نشاط علماء وفنيي المستقبل وبين مؤسسات المجتمع ومنظماته. كما تهدف دوائر الاهتمام كذلك الي ابراز الدور التربوي الذي يمكن أن تقوم به المؤسسات الاجتماعية وتجسده أمام أعين الصغار كمصدر للعلم والخبرة الي جانب مناهجهم الدراسية التقليدية المعتادة. وتهدف دوائر الاهتمام أيضا فضلا عما سبق الي اقامة جسر بين منهج المدرسة والحياة العملية للتلميذ بعد التخرج:(S. Bowles 1971: 490, Carnoy 1979: 60 & Dahlman 1973: 86) وقد لعبت هذه الدوائر دورا هاما في تنمية حوافز بديلة للشباب في اختيارهم لمهنهم في المستقبل. فقد كان المجتمع الكوبي السابق يعتمد علي الأجور كحافز في المجتمع الرأسمالي لكنه - بعد التحول الاشتراكي أصبح يحتاج الي حوافز بديلة. وكانت دوائر الاهتمام وسيلة جيدة كي يتعرف الشباب من خلالها علي محتوي المهن المختلفة التي يتطلعون اليها كما كانت وسيلة جيدة، أيضا في تحديد ميول الطلاب وتوجيههم في الحياة، ليشاركوا بفعالية في عملية التنمية الوطنية (S. Bowles 1971: 489).

خامسا: الجماعية والمشاركة داخل الفصل والمدرسة.

الجماعية والمشاركة أحد أبعاد التغير في بنية التعليم الكوبي والتي تعبر عن نمط العلاقة الاجتماعية الجديدة بين التلاميذ،

وبين التلاميذ ومعلمهم المدرسي، وبين التلاميذ والمعلمين، وبين المعلمين وبعضهم البعض، وبين المعلمين والادارة. فقد شجعت القيادة الجديدة نظم الدراسة الجماعية فأصبح تعليم المعارف والمهارات يتم من خلال جهود جماعية، واتجه المعلمون الي التقليل من المنافسة داخل الفصل وأخذوا يقيمون العمل حسب الجهد الجماعي، ويقيمون التلاميذ داخل اطار الجماعة. وانعكست الروح الجماعية في برامج *"العرفاء"* حيث يقوم الطلاب الأكثر تفوقا بتعليم زملائهم الأقل تفوقا في شكل جماعات. وقد ساعد ذلك علي تقديم برنامج آخر يعكس الروح الجماعية الجديدة وهو برنامج *"التعليم بالاتقان"* *Mastry learning* الذي يتيح لكل طالب فرصة الاستيعاب الجيد والتغلب علي صعوبات المادة الدراسية المقررة (Ibid: 489). كما ساعد هذا التوجيه أيضا علي تنظيم استخدام التليفزيون والوسائل التكنولوجية الأخري داخل الفصول الدراسية (G. Allen 1974: 52).

كذلك ظهرت المشاركة الجماعية في ادارة المدرسة كأسلوب ديمقراطي يحد من هيمنة العلاقات البيروقراطية علي التعليم. فادارة المدرسة يضطلع بها مجلس ادارة يتكون من ممثلين عن المعلمين وممثلين عن الطلاب (من خلال الاتحاد العام للطلاب ومنظمة الشباب الشيوعي علي مستوي المدرسة). كما يتكون مجلس الادارة أيضا من ممثلين عن الآباء والمنظمات الجماهيرية خارج المدرسة. وهذا المجلس هو الذي يدبر ويقرر شئون التعليم في المدرسة (Figueroa 1974: 26).

٤ - فيالق المعلمين :

وأساس تكوين فيالق المعلمين وهدفه هو توفير المعلمين وتوجيههم نحو الريف وغرس القيم الجديدة فيهم. فكانت فيالق المعلمين نظاما لاعداد المعلم الاشتراكي ساعد في تعبئة سكان الريف ووفر لهم المدرس المؤمن بهدفه والمؤمن بمساعدة آلاف الفقراء الذين عانوا الظلم زمنا طويلا وقد تم تكوين فيالق المعلمين من بين هؤلاء الطلاب الذين أتموا دراسة ست سنوات ليلتحقوا في برنامج مدته خمس سنوات. ويقضي الطلاب المدرسون الثلاث سنوات الأولي من هذا البرنامج في "*مدرسة الجبل*" ويقضون السنتين الأخيرتين في "*مدرسة تعليم المعلمين*" في هافانا (Carnoy 1979: 62). ومدرسة الجبل التي يتم فيها تدريب فيالق المعلمين (أو الميلشيات التربوية كما يطلق عليها في بعض الأحيان) هي المدرسة المعروفة باسم Mina de Frio ويطلق عليها اسم مدرسة الجبل لوجودها في أحد جبال منطقة الأحراش في كوبا (A. Jolly 1964 -8).

وأهم الموضوعات التي يدور حولها تدريب المعلمين في فيالق هو كيفية اعداد وبناء مدارس الريف وكيفية التعليم في هذه المدارس وفقا لأسس التعبئة الجماهيرية وأسس التوجيه الثوري. وقد أصبح هذا النظام الجديد في اعداد معلم المرحلة الابتدائية في الريف بديلا عن مدارس أو مراكز تعليم المعلم التقليدية التي كانت منتشرة قبل ذلك في المناطق المختلفة، والتي انتهت تماما من كوبا وأغلقت منذ عام ١٩٦٢ (Ibid: 38).

ونلاحظ أن برنامج تكوين فيالق المعلمين كانت محاولة جادة لحل مشكلة العمل في الريف ومشكلة الانفصال بين التعليم

والحياة، وبين الفكر والممارسة في المجتمعات البرجوازية. فلم يعد في كوبا وظيفة "معلم في الريف" وظيفة درجة ثانية، ولم تعد عقابا كما هو شائع في معظم بلدان العالم الثالث. لقد أصبحت وظيفة يكافأ عليها الفرد بأكثر من وسيلة وذلك في نسق التعزيزات الاجتماعية في المجتمع الجديد. فقد ربطت حكومة الثورة علي سبيل المثال - دخول الجامعة بشرط خدمة الريف. والمعلم الذي خدم الريف هو المعلم الذي له أولوية الالتحاق بالجامعة. وان كان قد تبين بعد ذلك أن دخول معلم التعليم الابتدائي الجامعة أمر ضروري للارتفاع بمستوي التعليم وليس فقط مجرد حافز (أو عنصر) في نسق التعزيزات.

٥ - الاصلاح في الجامعة :

لم تكن الجامعة بعيدة عن الاصلاح التربوي الراديكالي في كوبا - رغم أن الاهتمام بها جاء في مرحلة تالية بعد الاهتمام بالتعليم الابتدائي والثانوي الأساسي. كما جاء تحت ضغط الحاجة الي العمالة ذات التخصص العالي الدقيق لتغطية النقص في هذا النوع من العمالة ومقابلة المتطلبات الجديدة للتنمية. وقد سار الاصلاح التربوي في الجامعة الي جانب التوسع الكمي في اعداد الجامعات والكليات والطلاب في الاتجاهات الكيفية الآتية:

أولا: اعادة بنية الاهتمام بالتخصصات الاكاديمية داخل الجامعة.

وذلك باعادة توجيه الطلاب الي الاهتمام بالدراسات العلمية والتكنولوجية بدلا من الاهتمام السابق بالدراسات القانونية والانسانية وذلك عن طريق اعادة بناء الأقسام العلمية القديمة وتزويدها

بالامكانيات اللازمة، وكذلك عن طريق اقامة كليات جديدة للعلوم والتكنولوجيا في جميع المجالات العلمية الجديدة وتوفير المنح الدراسية لطلاب هذه الأقسام وتشجيعهم بشتي الوسائل الممكنة. وقد تم كذلك انشاء كليات جديدة للعمال والفلاحين داخل الجامعة تركز علي دراسة العلوم والتكنولوجيا - واتسعت هذه الكليات حتي شملت ١٠٪ طلاب الجامعات في كوبا.

ثانيا: تغير مفهوم الجامعة ووظيفتها.

والتغيرات التي تمت في بنية الاهتمام الاجتماعي بالتخصصات العلمية الجديدة كانت تدل علي تغير في مفهوم الجامعة ووظيفتها في المجتمع الكوبي الجديد. فمن ناحية الشكل فان الاصلاح التربوي الجامعي في كوبا كان يسير في الاتجاه المقابل لخط الاصلاح في دول أمريكا الجنوبية الأخري فبينما كان الاصلاح الجامعي في أمريكا الجنوبية يؤكد مفهوم التمهين Professionalization في وظيفة الجامعة، ويرفع شعار (أو مبدأ) استقلال *"الجامعة"* كان الاتجاه في الاصلاح الجامعي الكوبي يؤكد علي مبدأ *"ربط الجامعة بالمجتمع والتزامها بالقضايا الاجتماعية"* وهذا الاتجاه الكوبي مغاير تماما لمبدأ *"استقلال الجامعة"* ويختلف عنه. فهذا المبدأ يمكن أن يرفع كشعار لمواجهة سيطرة القلة الطبقية علي الجامعة والمجتمع. لكن في نظام اجتماعي سياسي تضطلع فيه غالبية القوي الشعبية بالمسئولية الجماعية، فان التعليم الجامعي يصبح له دور، بل وينبغي أن يقوم بدور فعال في مساعدة وتمكين هذه القوي الشعبية من تغيير المجتمع وتحديثه وتحقيق خططه التنموية وأهدافه السياسية والاجتماعية

والتعليم الجامعي بهذا المعني هو في خدمة المجتمع وليس مستقلا عنه، وهو في خدمة القوي الشعبية في نضالها الاجتماعي والسياسي والثقافي وليس مستقلا عنها (Gillette 1973: 16 - 17).

ثالثا: ربط الجامعة بالعمل الانتاجي:

لقد كان التوجه العام في الاصلاح التربوي الجامعي هو دمج النشاط الأكاديمي لطلاب الجامعة بمجمل النشاط الانتاجي في المجتمع الكوبي. وقد تضمنت تلك النظرة خروج الطلاب الي العمل كجزء من خطة الدراسة الجامعية. فكان علي طلاب الطب علي سبيل المثال التوجه للعمل في المستشفيات منذ السنة الثالثة. وأن يعمل الأساتذة والطلاب في مراكز الخدمات الطبية نصف الوقت. وكذلك كان علي طلاب العلوم الاقتصادية والتجارية العمل في الوزارات المناظرة لتخصصاتهم، وأن تكون أبحاثهم وتقاريرهم العلمية حول ما يمارسونه من عمل وما يواجهونه من مشكلات بالفعل. وتم كذلك توجيه طلاب الكليات الانسانية والأدبية الي الحياة العامة للناس، وعمل دراسات وأبحاث ومسوح اجتماعية تخدم خطط الاصلاح الاجتماعي والتربوي. وأصبح الحال كذلك بالنسبة لطلاب كليتي الهندسة والزراعة، فقد تم توجيه طلاب هذه الكليات الي العمل في مراكز الانتاج - في المصانع والحقول - عملا منتظما كجزء من البرنامج الدراسي. ويصف صموئيل بولز ذلك بقوله:

"ان كل كلية جامعية تقريبا كان عليها أن تنخرط في مشروع أو آخر من مشروعات التنمية الوطنية...."

حتي كليات الآداب فقد كان عليها القيام ببحوث مسحية للتعرف علي الاحتياجات والتطلعات الثقافية والتربوية للفلاحين فتعميم التعليم الجامعي طريق ذو شقين Two-way street وهو أن جميع الطلاب يجب أن يكونوا عمالا، وفي نفس الوقت فانه يجب أن يكون جميع العمال طلابا (Bowles 1971: 490).

٦ - مراكز رعاية الطفولة قبل سن المدرسة:

توسعت الحكومة الجديدة في كوبا في انشاء مراكز رعاية الطفولة سواء كان ذلك في مدارس الحضانة أو رياض الأطفال Nursery and Kindergarten schools وقد تطور عدد هذه المراكز من ٣٧ مركزا عام ١٩٦١ حتي بلغت ٤٣٠ مركزا عام ١٩٧٠ تضم ٤٤,٢٤٦ طفلا. والتوسع في انشاء مراكز رعاية الطفولة قبل سن المدرسة يخدم أهدافا ايديولوجية واقتصادية للثورة الكوبية. فهو، أولا، يهدف الي القيام بعملية تطبيع اجتماعي للطفل واعداد "الانسان الكوبي الجديد" منذ هذه السن المبكرة ويهدف، ثانيا، الي تحرير المرأة الكوبية كقوة عمل وتمكينها من المشاركة في بناء المجتمع الجديد. وهذا هدف اقتصادي في حد ذاته. لكنه مرتبط بهدف ايديولوجي آخر في نفس الوقت، وثالثا، فان تمكين المرأة من مزاولة العمل خارج المنزل يساعد علي الحد من النزعة الرجولية Male chauvinism التي كانت سائدة في كوبا القديمة (Leiner, 1974).

ج - نتائج الاصلاح التربوي في كوبا "التناظـــــر والتناقــــــض"

ان جهود الاصلاح التربوي في كوبا - وفقا لنظرية التناظر والتناقض عند ليفين التي عرضناها في الجزء الأول من هذه الدراسة - هي جهود ثورية حاولت وضع النظام التربوي في حالة توافق أو تناظر Correspondence مع التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي أحدثتها الثورة في كوبا حتي تسهم بفعالية في تحقيق أهداف الثورة. ومع ذلك فثمة تناقضات جديدة تنشأ دائما في اطار كل توافقات جديدة. فما مغزي وأهمية جهود الاصلاح؟ والي أي حد نجحت في ارساء تناظر أو توافق في النظم التعليمية مع التحولات الاجتماعية في كوبا؟.... وما أهم تناقضات الاصلاح التربوي والثورة في المجتمع الكوبي الجديد؟

١ - مغزي وأهمية الاصلاح التربوي في كوبا.

لقد كان الاصلاح التربوي في كوبا في نظر الكثيرين من الدارسين المهتمين بالتربية في العالم الثالث، إسهامة فذة في تغطية متطلبات التقدم الاقتصادي في كوبا من الأيدي العاملة المدربة في كافة مستويات ومجالات الانتاج (Gillette 1972, Jolly & Bowles 1971). ولم يكن كذلك فحسب، بل كان أيضا إسهامة قوية في تخليص كوبا من التبعية الاقتصادية للولايات المتحدة الأمريكية. لقد كان لبناء معاهد البحث العلمي في كل مكان وكل مجال

من مجالات الانتاج المختلفة، وكذلك كان للتوسع الضخم في اعداد وتدريب الفنيين علي كل المستويات أثراً فعالا في تزويد كوبا بالخدمات الانسانية الأساسية التي عززت من الاستقلال الاقتصادي لكوبا. كما لعبت الاصلاحات التربوية التي ركزت أولا علي محو الأمية وتعليم الكبار والتوسع في التعليم الابتدائي والحلقة الأولي من التعليم الثانوي دورا هاما منذ البداية في تحطيم الحواجز الطبقية وارساء دعائم العدل الاجتماعي في التربية والمجتمع. فقد حصل آلاف الأطفال من السود وأبناء العمال الذين يعيشون في المناطق النائية علي الفرصة التعليمية لأول مرة. كما حصل كبار السن علي تعليم وظيفي مناسب، بل وتدرج بعضهم في المراحل التعليمية حتي وصلوا الي أعلي مراحل التعليم. لم تتحقق العدالة في التربية من خلال برامج التربية التعويضية المتبعة في الغرب، بل من خلال التغيرات الاجتماعية التي هدفت من البداية الي ازالة كل أشكال الاستغلال والتفاوت الطبقي.

ولقد غيرت الاصلاحات التربوية البنية المعرفية (Epistomology) للتعليم في كوبا تغيرا جذريا. فلم يعد التعليم عملية تدريس أو نقل معارف ومعلومات جامدة صماء تقوم علي الحفظ والتكرار. وقد قضي علي شكلية التعليم التقليدي. وبدأ التلاميذ يتعلمون من خلال ما يفعلون ومن خلال ما يفعله المعلم. وقد عمل المعلم الي جانب التلميذ الي جانب العامل والفلاح..... لقد عملوا جميعا جنبا الي جنب وزالت التفرقة القديمة بين الفكر والعمل، وبين التربية والحياة والانتاج.

ولم تحقق الاصلاحات التربوية تغيرا في البنية المعرفية (الابستمولوجية) للتعليم فحسب، بل حققت أيضا تغيرات عميقة في

البنية الاجتماعية (السيسيولوجية) للنظام التعليمي. فقد تغير نمط العلاقات الاجتماعية العملية التربوية الي علاقات وبني اجتماعية جديدة: الجماعية، ودوائر الاهتمام، الادارة الذاتية، العمل الانتاجي للمعلم والتلميذ.... الي أخر هذه العلاقات والبني التي أشرنا اليها سابقا بالتفصيل. وقد كانت هذه الاصلاحات كلها فعالة في خلق المواطن الكوبي الجديد. وقد لاحظ كوزول في دراسته الميدانية الأنثروبولوجية "أطفال الثورة" هذه التغيرات في البنية المعرفية والاجتماعية لنظام التعليم الكوبي، ومدي فعاليتها في خلق المواطن الكوبي الجديد. ويقول كوزول:

> "حينما يكون هناك أطفال تستطيع أن تتحدث بسهولة ويسر مثلما تتحدث الطفلة ليونورا عن "*التزامي في الثورة*" - وليس نحو - الثورة، وحينما تستطيع كارلوس أن تقول "لو كان ذلك صحيحا....، فانه حقيقة قد يشعرني بالعار... وسوف أتحقق منه" وحينما تستطيع أن تقول الطفلة سندرا عن الدور الثانوي للمرأة في التاريخ، "*أن ذلك لن يعود مرة أخري*" فانه يتبين جليا أن الجوانب الضعيفة والمأساوية الموجودة في مدارسنا العامة التي طالما عرفناها وعايشناها منذ مئات السنين قد تغيرت تغيرا جذريا (Jonthan Kozol 1978:196).

لقد استطاعت الثورة في كوبا أن تحدث تغيرات اجتماعية واقتصادية واسعة وأن تتخلص من السيطرة الاجتماعية والسياسية والتبعية الخارجية وأن ترسي دعائم مجتمع المساواة

والتقدم.

ولم يكن الاصلاح التربوي ليتم علي هذا النحو دون حدوث تلك التغيرات الاجتماعية الشاملة في المجتمع الكوبي. ووفقا لمبدأ التناظر أو التوافق Correspondence بين التربية وبنية المؤسسات الاجتماعية في المجتمع الكبير، فقد تم الاصلاح التربوي ليعكس (أو ليتوافق مع) تلك التغيرات الاجتماعية الجديدة في المجتمع. ولقد نجحت جهود الاصلاح في التربية (في تحقيق علاقة تناظر جديدة بين التربية والبني الاجتماعية الجديدة) بفضل نفس المتغيرات التي وفرت شروط النجاح لانجاز التغيرات الاجتماعية الشاملة (وتحقيق أهداف الثورة) في المجتمع وأعني بهذه المتغيرات الايديولوجية الثورية والتعبئة (أو المشاركة) الجماهيرية في الثورة الكوبية . وبدون فهم ذلك يصعب علينا فهم دينامية الاصلاح التربوي في كوبا ، فقد كانت ايديولوجية الثورة وتعبئة الجماهير هما أساس وجوهر الاصلاح التربوي كما كانا أساس وجوهر التغير الاجتماعي في المجتمع الكبير. وبعبارة أخري أكثر تبسيطاً نقول ان نفس السياسة التي أنجزت التغير الاجتماعي هي نفسها التي أنجزت الاصلاح التربوي الراديكالي في كوبا.

لقد تحولت ايديولوجية الثورة خلال التعبئة في حملة محو الأمية، وفي مدارس الريف، وفي المصانع حيث العمل التربوي الجماعي المنتج وفي مدارس الداخلية أو في رياض الأطفال، الي نماذج معرفية ونماذج فعل لكل جماهير هذه المواقع، لتحدث تغيرا ثقافيا علي صعيد المجتمع كله. كما تحولت الايديولوجية خلال المشاركة الجماهيرية في كل هذه المواقع الي برامج عمل ذات أهداف

واضحة لتغيير البنية الاجتماعية للمجتمع. لقد كانت التعبئة في التربية تعني توصيل رسالة الايديولوجيا الي أكثر من مليون نسمة في المناطق الريفية والجبلية النائية ودمجهم في جهود التغيير الثوري والنضال من أجل تحقيق أهداف المجتمع الجديد. وكانت التعبئة تعني كذلك تحطيم تلك الثنائيات القديمة المعتادة بين العمل اليدوي والعمل الذهني بين القرية والمدينة، بين الرجل والمرأة، بين الجامعة والمجتمع....الخ. لقد كانت التعبئة تعني كذلك تعليم الكبار، رجالا ونساءً، شبابا كانوا أو من تجاوزوا سن الشباب، وتهيئة الفرصة امامهم للمشاركة الفعالةفي جهود التغيير الثوري والتنمية. لقد كانت التعبئة في النهاية تعني خلق الانسان الكوبي الجديد: القادر علي المشاركة، القادر علي تحمل المسئولية، الاشتراكي، القادر علي البناء والعمل.

٢ - تناقضات الثورة والاصلاح التربوي في كوبا.

ان كشف تناقضات الوجود الاجتماعي هو توجه أساسي في منهج التفكير النقدي، طالما أصبح تحرير الانسان والمجتمع هوالمسألة الأساسية في اهتمام المعرفة: فكشف التناقضات هو ضمان التغير الدائم في سبيل مزيد من التحرير للانسان والمجتمع. وتجربة الثورة الاشتراكية في كوبا - رغم الانجازات الهائلة التي أحدثتها في سبيل تحرير الانسان والمجتمع الكوبي - ليست استثناءا من هذه القاعدة فلم تخل الثورة الكوبية من تناقضات اجتماعية ظهرت واضحة في الاصلاح التربوي هناك.

وسنحاول في هذا الجزء توضيح هذه التناقضات في

سياقها الاجتماعي فقد قامت الثورة في كوبا وانخرطت جماهير الشعب في عملية التغيير، وتوالت التغيرات والاصلاحات وتتابعت واستدعت بعضها بعضا في دينامية لا تخلو من براجماتية رغم الوضوح الايديولوجي. فقد تركزت الجهود الثورية في البداية نحو الصناعة وعندما نتج عن ذلك انهيار الانتاج الزارعي عام ١٩٦٣ اتجهت الجهود الثورية الي العناية بالزراعة وميكنتها وتنميتها في الفترة من ٦٤ – ٧٠ (Mesa - Lago, 1971: 297) ثم عاد الاهتمام مرة أخري نحو تحقيق التقدم الصناعي والتكنولوجي مع بداية السبعينات . وحدث أيضا نفس التردد ازاء الاختيار بين الحافز الاخلاقي أو الحافز المادي في صياغة علاقات الانتاج الجديدة (B. Williams and M.Yates 1974: 87).

فقد كان الاهتمام أولا منصبا علي الحافز الاخلاقي ثم تحول الي الاعتماد علي الحافز المادي ونظام الأجور في ادارة الاقتصاد وتنميته. وانعكس ذلك بالطبع علي التربية فترددت جهود الاصلاح بين الاهتمام بالمدارس الصناعية والمدارس الريفية، ومدارس الصفوة التي استدعي قيامها الاهتمام بدخول عصر التكنولوجيا المتقدمة. وعلي أي الأحوال لقد أفرزت هذه الظروف عدة تناقضات في المجتمع الاشتراكي الجديد. وقد ظهرت هذه التناقضات واضحة في بنية النظام التربوي الجديد وذلك بفضل مبدأ التناظر وعلي الرغم منه – في نفس الوقت. فلم يكن التناظر الجديد بين التربية والمؤسسات الجديدة – الذي تحقق من خلال جهود الاصلاح – يعني أن التربية صارت أداة طيعة في تحقيق التغير الاجتماعي أو أنها قد اندمجت في هذه الجهود اندماجا كاملا. فالتناظر نفسه يعني في نفس

الوقت أن تناقضات المجتمع الجديد ستكون في نفس الوقت في قلب النظام التربوي الجديد فتختل العلاقة بين التربية والمجتمع بسبب هذه التناقضات ومن ثم تكون دافعا لتغير جديد واصلاحات تربوية جديدة.

وقد ظهرت ملامح هذه التناقضات في مرحلة استقرار الثورة، نتيجة لنمو العلاقات الداخلية في بنية المجتمع الاشتراكي الجديد، من جهة، ونتيجة لزيادة الضغوط الخارجية في المجتمع الدولي من جهة ثانية.

ويمكن أن تحدد ثلاثة تناقضات أساسية تعوق علاقة التناظر أو التوافق بين التربية وحركة التغيير الثوري في كوبا وهي: الانتقائية النوعية، والفردية والحافز المادي.

ونود أن نؤكد قبل مناقشة هذه التناقضات أنه لا يجب أن نفهمها أي التناقضات علي أنها سمات أساسية في بنية المجتمع أو التربية الكوبية بل هي بالأحري سمات باقية من عناصر البني الرأسمالية القديمة تحاول أن تبزغ الي الوجود مرة أخري في ظروف تناقضات اجتماعية مواتية. وهذه التناقضات محل صراع اجتماعي قد ينجح في استيعاب التناقضات وتجاوزها لصالح قوي التغير الاجتماعي أو قد يفشل وتقوي العناصر الرأسمالية لصالح القوي القديمة.

التناقض الأول: الانتقاء في مقابل المساواة.

تطلب النمو الاقتصادي السريع في المجتمع الاشتراكي الكوبي مهارات عالية المستوي وذلك في الوقت الذي تركت فيه أعداد كبيرة من العناصر الفنية المدربة تحت تأثير الدعايات والمؤامرات الأمريكية. وكان من نتيجة ذلك - وتحت ضغط الحاجة - أن اتجه

النظام الاقتصادي الي انتقاء العناصر الفنية المدربة - المتاحة - وفق ما تملكه من مهارات ومعلومات - أي تربية - وقد أدت ندرة هذه العناصر الي خلق هيراركي اجتماعي واضح داخل بنية التنظيم الاجتماعي للعمل - الاشتراكي - في كوبا.

والهيراركية عنصر من عناصر البنية الاجتماعية لعلاقات العمل في النظام الرأسمالي. ومن ثم فهي تتناقض أول ما تتناقض مع بنية ونمط علاقات الانتاج الجديدة في المجتمع الاشتراكي. ولعل هذا العنصر هو الذي كون منذ البداية حوله مصالح اجتماعية قاومت الحافز الأخلاقي في الانتاج الكوبي وقوت ودعمت من وجود الحافز المادي في الاقتصاد الكوبي. ولعل هذا العنصر أيضا - بما أفرزه من قوي تكنوقراطية لها مصالحها الاجتماعية الخاصة، كان سببا في اجبار القيادة الكوبية علي التخلي عن فكرتها الايديولوجية التي كانت توحد بين مفهوم المساواة ومفهوم المجتمع اللاطبقي، بحيث تصبح المساواة مرادفة للمجتمع اللاطبقي. وقد مهد التخلي عن هذه الفكرة لقبول التفسير الايديولوجي السوفيتي بأن المجتمع اللاطبقي لا يعني بالضرورة مجتمع المساواة، فقد يوجد في المجتمع اللاطبقي لا مساواة، بسبب تفاوت الأجور - أو الدخول الناتجة عن العمل (N. R. Manitzas, 1973: 9). وقد وجدت التكنوقراطية الاشتراكية - ان صح التعبير - تبريرا لهيراركيتها ومصالحها الاجتماعية التي ولدتها تناقضات الاقتصاد الاشتراكي الوليد في الايديولوجية الماركسية السوفيتية.

وعلي أي الأحوال، لقد انعكست هذه الهيراركية الاجتماعية البازغة في قلب النظام الاقتصادي الكوبي علي التربية.

وتولدت هيراركية تربوية داخل النظام التربوي، تقوم علي عملية انتقاء اجتماعي متناظرة مع تلك التي تقوم عليها هيراركية الانتاج في الاقتصاد. فكيف حدث ذلك ؟

ان التوسع في النمو الاقتصادي وزيادة متطلباته من العمالة الماهرة المدربة شكل ضغطا علي النظام التربوي الذي لم يكن قد اكتمل بعد – في بداية الثورة – فلم يستطع بالطبع أن يلبي هذه المتطلبات. الأمر الذي جعل القيادة في كوبا تتجه نحو التسريع في التعليم التقني لمقابلة هذه المتطلبات الاقتصادية. وقد أدي ذلك الي تبني سياسة تشعيب مبكر نسبيا في جسم النظام التربوي (الاشتراكي): بين تعليم ثانوي أساسي وتعليم تقني أو بين تعليم عام ثانوي – قبل الجامعي – وآخر تقني في معاهد فنية معينة حسب التخصص. والتشعيب سمة طبقية في نظام التعليم القومي. فهو أداة (ميكانزم) للانتقاء الاجتماعي داخل النظام التعليمي (K. Hop-per 1977: 154)، الذي يعمل علي اعادة انتاج بنية التفاوت الطبقي في المجتمع حسن البلاوي، ١٩٨٦ ، ١٣٤). ووجود مثل هذا التشعيب، وهو الانتقاء في نظام التعليم الاشتراكي يجعله متناقضا مع وجهة التغير الاجتماعي الكوبي الذي يسعي الي تحقيق المجتمع اللاطبقي القائم علي العدل والمساواة.

فهل ثمة ضرورة الي وجود تعليم تقني قبل الجامعي؟ وما الدور الذي يمكن أن تلعبه المدارس الفنية المتخصصة ويعجز عنه التعليم العام الأساسي؟ الي آخره من الأسئلة النقدية التي يثيرها الفكر النقدي الراديكالي ضد عملية التشعيب في التعليم باسم التقنية والحاجة الي الأيدي العاملة المدربة، وما تثيره من هيراركية طبقية في

التعليم.

حقيقة لقد كان التوجه التربوي عموما في كوبا - ومازال - يهدف الي ازالة التشعيب بين التعليم التقني Technical education (الفني ذي الصبغة الحرفية Vocational Education) والتعليم الاكاديمي العام الذي يعد للجامعة. وذلك حتي يصبح التعليم كله تعليما أساسيا واحدا في المرحلة الابتدائية والثانوية - المتوسطة - يعقبه تعليم فني للجميع في المرحلة قبل الجامعية. بحيث لا توجد أي تفرقة بين مدرسة وأخري الا علي أساس نوع التخصص في كل منها (Carnoy 1979: 106). فما الذي حدث في كوبا بشأن هذا النوع من التعليم؟

لقد قام بالفعل حتي الآن عدد قليل من المدارس يقدم تعليما موحدا ذي طبيعة راقية يجمع بين التعليم التقني والتعليم الاكاديمي معا، بهدف اعداد عناصر ذات كفاءة عالية تفي بمتطلبات بعض جوانب التكنولوجيا المتقدمة.

وهذه المدرسة - من حيث السلم التعليمي - توازي مرحلة التعليم الثانوي الأساسي ومرحلة التعليم قبل الجامعي معا. وأول مدرسة أنشئت من هذا النوع الراقي الموحد كان في عام ١٩٦٧/٦٦. ولم تتمكن الحكومة الا من انشاء سبع مدارس فقط من هذا النوع - موزعة علي عدة مناطق جغرافية داخل كوبا - حتي عام ١٩٧٥. وتعتبر المدرسة التي يطلق عليها "*مدرسة لينين*" التي انشئت عام ١٩٧٣/٧٢ خارج العاصمة هافانا هي أهم مدرسة من المدارس السبعة، وهي النموذج المعدل لهذا النوع من المدارس (Ibid. 106) ولم تعمم الحكومة الكوبية هذه المدارس علي غرار مدرسة "لينين" -

ربما بسبب تكلفتها المالية العالية، أو ربما أن الهدف من بناء هذا النوع من المدارس أصلا كان لاعداد عناصر محدودة ذات كفاءة نادرة يتطلبها العلم والتكنولوجيا المتقدمة. علي أي الأحوال لقد ظل هذا النوع من المدارس محدودا، وقاصرا علي النخبة (الصفوة) من التلاميذ الذين يختارون بعناية لتفوقهم ولأدائهم المتميز في السنوات الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية. ويكشف بولز عن أوجه التناقض الذي يثيره وجود مثل هذا النمط من مدارس الصفوة في مجتمع اشتراكي. فيبين أن بناء مثل هذا النوع من المدارس ينطوي علي تغير في بؤرة الاهتمام من التركيز علي مبدأ المساواة الي التركيز علي مبدأ "الكفاية" Efficieny في التربية. وأن هذا النوع من المدارس يقدم حلا تربويا نخبويا Elitism في المجتمع الكوبي. ويشرح بولز هذا التناقض بقوله:

"ان مجتمعا قد آل علي نفسه أن يدخل مرحلة جديدة من التقدم العلمي والتكنولوجي من موقع تربوي متخلف قد يجد نفسه في موضع يغريه ويدفعه الي تبني مشروعات تهيء فرصا تربوية خاصة للتلاميذ الموهوبين. فثمة مدرسة قد انشئت في هافانا للنخبة الذكية... ويتم الانتقاء التربوي فيها وفق مستوي الأداء المدرسي... ومع ذلك فان نظاما تربويا يشعب الأطفال في سن مبكرة وفق قدراتهم المقيسة وأدوارهم المتوقعة مستقبلا في العملية الانتاجية، وحتي لوكان ذلك في مجتمع اشتراكي، فانه سيعمل علي اعادة انتاج البنية الطبقية للمجتمع ومعني الهيراركية الاجتماعية في وعي تلاميذه. ان الأبعاد

> المعززه لنزعة النخبة Elitism التي يبني عليها مثل هذا النمط من التعليم، هي أبعاد واضحة تماما، وتقوم هذه الأبعاد وتقوي بعقائد رومانتيكية حول أهمية الخبير العلمي" (S.Bowles, 1971: 498).

علي أنه ينبغي للانصاف أن نقر أن هذا التشعيب والانتقاء الاجتماعي في نظام التعليم الكوبي ليس في شدة أو حدة التشعيب والانتقاء في نظم التعليم في المجتمعات الرأسمالية. وما يقلل من حدة مسألة التشعيب والانتقاء في التعليم الكوبي هو ذلك الاتجاه القوي في التوسع في التعليم الجامعي وتعميمه الأمر الذي يهيء فرص الالتحاق الواسعة بالجامعة أمام خريجي المدارس المختلفة الاكاديمية والفنية - كل في تخصصه. هذا فضلا عما تلعبه كليات العمال والفلاحين من دور هام في تخفيف الأبعاد الطبقية لمسألة التشعيب والانتقاء لكنها - في النهاية - تشعيب وانتقاء علي أي حال - وينبغي أن يزولا دفعا للجهود الثورية في سعيها الي اقامة المجتمع اللاطبقي.

التناقض الثاني: الفردية في مقابل الجماعية:

مرة أخري، أن زيادة الاهتمام بالتكنولوجيا المتقدمة قد أدي الي زيادة الاهتمام بعملية استيعاب العلم والتكنولوجيا بل الاسراع فيها وهذا بدوره أفضي الي الاتجاه نحو عملية التعلم الفردية داخل الفصل الدراسي الأمر الذي استدعي عناصر العملية التربوية

التقليدية القديمة في كثير من المواقف التعليمية. وقد كان ذلك واضحا في خطاب وزير التربية والتعليم الكوبي حيث أكد علي الاهتمام بالفرد في العملية التعليمية (في مقابل الجماعية) والاهتمام بالجانب المعرفي الأكاديمي للتلميذ (في مقابل بناء الوعي الجماعي للانسان الجديد) .(Bowles 1971: 499)

ولا يستطيع أحد أن يقلل بالطبع من أهمية الجانب المعرفي كما لا يستطيع أحد أن يلغي دور الفصل الدراسي في العملية التعليمية (في مقابل الأنشطة الجماعية خارج الفصل الدراسي وجدران المدرسة) ، والاهتمام بالمعرفة ومايتبعها من الاهتمام بالفصل الدراسي والاهتمام بتفريد التعليم Individualization لا تتناقض بذاتها مع التوجه الاشتراكي في المجتمع فالخطورة ليست في هذه الاهتمامات نفسها – لكن الخطورة تكمن فيما تثيره – هذه الاهتمامات وما تبتعثه من عناصر تربوية تقليدية فهذه الاهتمامات الثلاثة اذا ما بعدت عن الاطار الايديولوجي الجديد، واذا ما بعدت عن مفهوم التعبئة والمشاركة الجماهيرية، فسوف تبتعد بالعملية التعليمية عن مفهوم العمل وعن المشاركة الجماعية في العمل الانتاجي والاجتماعي. ومن ثم نري التربية وقد صارت متمركزة في الفصل الدراسي وقائمة علي الحفظ والاستظهار، ومتقومة بالفردية Individualism في الدراسة والتقويم. وليس ذلك فحسب، فالاهتمام بالمعرفة في اطار تربية تتقوم بالفردية مسألة تعزز من الثنائية والتشعيب في جسم التعليم وترسي دعائم تعليم نخبوي Elitist في مقابل تعليم عملي تقني شعبي – وهو التناقض الذي ناقشناه سابقا.

وتزداد المسألة صعوبة اذا ما ارتبطت الفردية بالحافز المادي

وهو التناقض الناشيء الذي سنتناوله فيما بعد. حينئذ تصبح المشكلة أكثر تعقيدا. لكن ثمة حلولا لهذا التناقض تكمن جميعها في مزيد من المشاركة في العمل الانتاجي والانشطة الجماعية خارج جدران الفصل الدراسي ، وخارج جدران المدرسة نفسها.

وقد نجحت القيادة الكوبية في معالجة تناقض الفردية وما يرتبط به من نخبوية في التعليم العالي الجامعي. فالتعليم الجامعي بحكم هدفه وبنيته التقليدية ينطوي بالضرورة علي أبعاد فردية نخبوية بالضرورة Elitism فما الذي فعلته القيادة الكوبية لحل هذا التناقض؟

ان اهتمام القيادة الكوبية تحت ضغط النمو الاقتصادي اتجه بالتعليم الجامعي في نفس الوقت اتجاها اجتماعيا نحو زيادة الانتقاء الاجتماعي للنخبة Elite في كوبا. وقد كانت القيادة واعية بهذا التناقض منذ البداية وثمة اصلاحات ساهمت في حل هذا التناقض في اطار الايديولوجية الثورية للثورة الكوبية. ومن هذه الاصلاحات انشاء كليات العمال والفلاحين، وكذلك وجود شروط سياسية الي جانب الشروط الاكاديمية لدخول الجامعة مثل، شرط خدمة الريف أو التفوق في العمل الجماعي الانتاجي الخ. ومن هذه الاصلاحات أيضا التي ساهمت في الحد من ظهور النزعة النخبوية في التعليم الجامعي تلك الاصلاحات التي قامت علي دمج النشاط الاكاديمي داخل الجامعة بالعمل الانتاجي خارج المجتمع وهو ما سنتناوله في النقطة التالية. وهذه الاصلاحات جميعها تشكل عوامل بنيوية تقضي علي، أو علي الأقل تحد من تكوين، القيم والاتجاهات البرجوازية بين الخريجين. وثمة عاملا آخر وهاما يحد من البعد

النخبوي Elitism للجامعة - فضلا علي ما سبق - وهو التوسع في توفير فرصة التعليم الجامعي للجميع. ويشرح ذلك "هيوتو" و"ليترو"بقوله:

"ان تعميم الجامعة لا ينطوي فقط علي تعميم المعرفة ونشرها بين الجماهير، بل هو في ذاته تغير راديكالي في شكلها ووظيفتها الاجتماعية - ذلك أن تعميم الجامعة غيه قضاء - في نفس الوقت - علي المفهوم النخبوي للجامعة (Quoted in Carnoy 1979: 110).

ثالثا: الحافز المادي في مقابل الحافز الأخلاقي.

لقد لاحظنا أن التوسع في التعليم في كوبا قد تتطلب نفقات كبيرة حتي وصل معدل الانفاق علي التعليم هناك الي ما يزيد عن ١٢٪ من مجمل الدخل القومي GNP وحدث ذلك التوسع في كل مجال من مجالات الخدمات الانسانية والاجتماعية كما هو واضح بالجدول الاحصائي (جدول رقم ١). ولم يكن للثورة الكوبية بالطبع أن توفر مثل هذه النفقات الا بالاستناد الي عاملين أساسيين أحدهما لا يكفي وحده: الأول هو اعادة توزيع الثروة والسيطرة علي وسائل الانتاج. وقد تم ذلك بالفعل من خلال حركة التأميم الشاملة وتحقيق الاصلاح الزراعي واعادة شكل الملكية. أما العامل الثاني فهو التوجه القومي العام نحو تخفيف الاستهلاك وتوفير مدخرات اجبارية تذهب الي عملية التنمية، وذلك من خلال الاعتماد علي حوافز جديدة - أخلاقية ايديولوجية غير مادية. لكن وجود مثل هده الحوافز، ونجاح

هذا التوجه العام مرتبط بوجود الانسان الاشتراكي الواعي الذي يضحي من أجل بناء مجتمع المساواة والحرية الجديد ويشارك في بنائه لكل الوسائل لكن المشكلة هو أن هذا الانسان الجديد لم يتكون بعد. فكيف - اذن - يقوم الاقتصاد علي قيم جديدة وتوجهات جديدة لم توجد بعد ؟ (Dahlman 1973: 127). وكانت هذه مشكلة حادة في الاقتصاد الكوبي. وقد أعطت فرصة موضوعية للقوي التكنوقراطية - السابق الحديث عنها - في تدعيم علاقاتها الهيراركية وتسييد فكرتها عن الحافز المادي المبني علي نظام الأجور التقليدي - وتدعمت فكرة الحافز المادي أكثر عندما هبطت معدلات الانتاج في منتصف الستينات. واستدعت فكرة الحافز المادي فكرة الكفاية Efficiency. ونشأت اهتمامات جديدة داخل المجال الاقتصادي تتجه الي الحافز المادي وتحقيق الكفاية أكثر من اتجاهها الي الوعي الجماعي، والمساواة الاقتصادية والاجتماعية. وهكذا انتصر الاقتصاد علي الايديولوجية (N.P. Valds 1972: 438)

فماذا عن التربية ؟

كان من الطبيعي أن ينعكس ذلك كله داخل النظام التعليمي الكوبي في شكل ممارسات وسياسات وعناصر بنيوية، بعضها جديد وبعضها ابتعث من الماضي أو هو من بقايا الماضي، تعمل علي تدعيم فكرة الحافز المادي داخل التربية وارساء اتجاه الكفاية داخل مدارس الريف علي وجه التحديد. وقد لاحظ بولز أن ثمة عناصر بنيوية مازالت تقاوم القيم والاتجاهات والسلوكيات الجديدة التي تتجه اليها عملية التطبيع الاجتماعي والسياسي القائمة علي التعبئة والايديولوجيا الثورية. ومن هذه العناصر البنيوية، بنية الثواب

والعقاب المتمثلة في الامتحانات وأساليب التقييم القديمة التي مازالت خارجة عن العملية التعليمية نفسها External reward sys- tem، فهي غالبا ما تشبه الأجور وتتناظر مع الحافز المادي الرأسمالي في بنية الاقتصاد الكوبي الاشتراكي (S. Bowles 1971:497). كذلك لاحظ بولز وجود ممارسات سلطوية authori- tarian داخل الفصل الدراسي تؤكد التمركز حول المدرس وحجرة الدراسة وتقلص من فرص المشاركة اليومية أمام التلاميذ في بناء العملية التربوية والتخطيط لها، ومن ثم توجيه مصائرهم (Ibid.).

وتتضح كذلك زيادة التوجه الي الكفاية والاهتمام بها – أكثر من الاهتمام بالمساواة أو تشكيل الوعي أو التعبئة – في تلك الاتجاهات التي بدأت تنظر الي مدارس الريف كمشاريع استثمارية مربحة. وتقيس نجاح هذه المدارس، وغيرها من المدارس التقنية أو الداخلية، بما تحققه من أرباح وبما تنتجه من منتجات. وهنا مرة ثانية سيتغلب الاقتصاد علي الايديولوجي في مجال التربية.

ان ما يجعل لمدرسة الريف وللتجارب التربوية التي تمت في كوبا للربط بين التربية والانتاج من قيمة وأهميةفي الثورة الكوبية ليس فيما ينتجه التلاميذ من قيمة مادية في حد ذاتها، ان أهمية هذه التجارب للثورة الكوبية انما تكمن فيما تتيحه – هذه التجارب – من تفاعل دينامي بين الايديولوجية والتعبئة الجماهيرية يشكل أساسا تربويا فعالا في خلق (تطبيع) الانسان الاشتراكي الجديد، القادر علي المشاركة الفعلية في عملية التغير الثقافي والاجتماعي في المجتمع – أي القادر علي بناء المجتمع الجديد وتحمل مسئولياته.

وقد لاحظ كارنوي أن تجربة مدارس الريف تجربة

يسهل نقلها الي كثير من بلدان العالم الثالث، لفائدتها فيما توفره من نفقات وفيما تحققه من استثمارات تخفف من عبء انشاء المدارس في العالم الثالث. لكن سيظل الفرق واضحا بين المدرسة في الريف في العالم الثالث والمدرسة في الريف في كوبا. فهي في الحالة الأولي سوف تدار بطريقة الكفاية والحافز المادي وسيكون ذلك هو الهدف وبالتالي سوف تساهم في تدعيم الهيراركي التربوي في هذه البلدان وسوف تكون في مرتبة أقل من التعليم العام الاكاديمي أما في كوبا، فان هذه المدارس في اطار العلاقات الاشتراكية فانها تهدف الي القضاء علي الفجوة بين شباب الحضر والريف، وبين القرية والمدينة، وبين التربية والعمل، بين المدرس والتلميذ، وبين المدرس والتلميذ وبين العامل والفلاح.... الخ. أن الهدف من وراء هذه المدارس في كوبا هو التعبئة وبناء انسان جديد وثقافة جديدة.

معني ذلك أن التوجه الي الكفاية والربح والحافز المادي في ادارة التجارب التربوية المرتبطة بالانتاج في كوبا سوف يفرغ التجربة من محتواها الثوري أي من التفاعل بين الايديولوجية والتعبئة الجماهيرية لخلق انسان جديد وثقافة جديدة.

التناقضات الي أين؟

مازال يعتقد الكثيرون من دارسي الثورة الكوبية في قدرة المجتمع الكوبي علي حل وازالة هذه التناقضات وغيرها من تناقضات البناء الاشتراكي. وأساس هذا الاعتقاد قائم علي مدي حركة التعبئة الجماهيرية والمشاركة الشعبية في المجتمع الكوبي. فحركة نشاط المنظمات الشعبية الجماهيرية والطلابية، والمنظمات

النقابية، والمشاركة في الادارة وتحمل المسئولية وبرامج الانتاج الجماعي، والمباريات الاشتراكية، وجماهيرية الحزب الشيوعي، كل ذلك التواجد الجماهيري، قد اوجد فرصا بنيوية لدفع اتجاهات صنع القرار في المجتمع الكوبي نحو الديمقراطية واللامركزية. مما جعل التجربة الكوبية أكثر ديمقراطية ولامركزية ومشاركة جماهيرية من أي بلد في أوربا الاشتراكية (MacEwan, 1975 & Zimpalist, 1975: 20) وتواجد الجماهير هو الضمان للتصحيح الايديولوجي وحل التناقضات المنبثقة خلال عملية النضال اليومي المستمر.

لكن يبدو أن هناك من يتخوف من الضغوط الخارجية السوفيتية علي التجربة الكوبية، في دفع كوبا الي الاقتراب من تجربة البلدان الاشتراكية في أوربا الشرقية، والاهتداء بها وذلك من خلال دفع القيادة الكوبية الي التركيز علي عنصر الكفاية Efficiency في ادارة المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية في المجتمع. ويستتبع ذلك بالطبع تدعيم عمليات الانتقاء الاجتماعي، والحافز المادي، والفردية في بنية علاقات العمل الاجتماعية. وهذا معناه بعبارة أخري، حل التناقضات لصالح التكنوقراطيين والبيروقراطيين في المجتمع الاشتراكي الجديد (G.Allen, 1974: 54,Mesa-Lago، 1978: 10 & Carnoy, 1979: 130)

ويقول ماكوان معبرا عن ذلك بقوله:

"يبدو أنه رغم المساعدات الهائلة التي قدمها الاتحاد السوفيتي الي كوبا، والتي بدونها كان يتعذر علي كوبا أن تقاوم وتصمد فان علاقة الاتحاد السوفيتي

بكوبا كانت عاملا قويا في الضغط علي الثورة الكوبية في التخلي عن نموذج الحافز الجمعي والأخذ بنموذج الحافز المادي في ادارة الأنشطة الانتاجية المختلفة" (MacEwan 1975: 49) .

ـ فالي أي حد يستطيع المجتمع الكوبي أن يفلت من هذه الضغوط الاقتصادية؟ والي أي حد يستطيع كذلك أن يفلت من الضغوط الخارجية؟ ان هذا هو التحدي القائم الذي يواجه تجربة الثورة الكوبية في مرحلة استقرارها الاجتماعي الآن. ورغم اختلاف الكثيرين حول امكانية كوبا في مواجهة هذا التحدي، فان الثورة الكوبية قد حققت خطوات ملموسة ناجحة في تحرير الانسان والمجتمع وقد نجحت كذلك في تقديم نموذج جديد للاصلاح التربوي قادر علي المساهمة الفعالة في انجاز أهداف الثورة الثلاثة: تحقيق المساواة واطلاق طاقات الانسان، التخلص من التبعية السياسية للقوي الامبريالية والقوي الاقتصادية الرأسمالية، انجاز تنمية اقتصادية فعالة.

القسم الخامس : الخاتمة

لقد أصبح الاصلاح التربوي من المسائل الهامة في دول العالم الثالث. "فالأزمة التربوية في هذه المجتمعات أزمة واسعة ومطلوب وضع حلول عاجلة لها – ولغيرها من الأزمات – حتي ندفع بهذه المجتمعات الي التقدم وتمكنها من اعادة بناء نفسها بما يحقق طاقاتها الكامنة فيها. وثمة جهود واسعة الآن أخذت مكانها في معظم مجتمعات العالم الثالث لتحقيق اصلاحات تربوية في نظمها التعليمية. وتنوعت سبل هذه الاصلاحات وتعددت وسائلها واختلفت أنماطها باختلاف ظروف هذه المجتمعات التي تحدث فيها تلك الاصلاحات التربوية. وقد اهتمت هذه الدراسة بنوع واحد من الاصلاحات التربوية في العالم الثالث، وهي تلك الاصلاحات التي تمت في اطار التغير الاجتماعي الشامل، في بعض دول العالم الثالث التي مرت بتجربة الثورة.

والاصلاح التربوي ظاهرة اجتماعية – ترتبط بغيرها من الظواهر في المجتمع تأثيرا وتأثرا – وتخضع في حركتها لشروط بنيوية خاصة. وقد أوضحت الدراسة أن ثمة مجموعتين من الشروط أو المتغيرات التي تحدد و تشكل جهود الاصلاح التربوي في مجتمعات العالم الثالث. والمجموعة الأولي من الشروط هي ما يمكن أن نطلق عليها الشروط الضرورية (أو المتغيرات المستقلة). أما المجموعة الثانية من المتغيرات أو الشروط فهي ما يمكن أن نطلق عليها المتغيرات الوسيطة أو الشروط الخاصة – التي تكون مع الشروط الضرورية

السابقة مجموعة الشروط الكافية للظاهرة.

أما الشروط الضرورية التي تحدد جهود الاصلاح التربوي في دول العالم الثالث فتتمثل في مجمل العلاقات الداخلية والخارجية المهيمنة في المجتمع: أي وضع الدولة في نظام تقسيم العمل العالمي، وتوجهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبنية علاقات التفاوت الاجتماعي الطبقي في المجتمع. وفي ظل علاقة التبعية حيث تقع بعض دول العالم الثالث في قاع تقسيم العمل العالمي - كدول أطراف - وفي ظل ما يرتبط بهذه التبعية من نمط محدود مشوه من التنمية، وفي ظل ما يرتبط بهذه وتلك من علاقات طبقية حادة، ففي ظل ذلك كله، تتحدد جهود الاصلاح التربوي في تلك الجهود التي تقوم علي المعونات الاجنبية وعلي البحوث التربوية الفنية التي *"يأتي بها جماعة الخبراء الممثلين لمؤسسات انتاجية أو استثمارية تمول مشروعات خطط معينة توافق عليها دون غيرها لأسباب نفعية قد تعاكس نمو الأهداف القومية"* (محمود قمبر ١٩٨٢، ص٣١). وتأتي هذه الجهود منحصرة في الاطار المصغر Micro level، وتدور حول بعض الاستحداثات في تقنيات وأساليب التدريس أو في تطوير المناهج، أو في ادخال تعض تعديلات هيكلية علي بنية التعليم. وأهمية مثل هذه الاصلاحات في مجتمعاتها تكمن في محاولتها المستمرة لوضع النظم التعليمية في حالة تناظر أو توافق مع بنية علاقات الهيمنة السائدة في تلك المجتمعات.

أما في ظل علاقات الاستقلال السياسي والاقتصادي، وفي ظل تنمية وطنية شاملة، وفي ظل علاقات اجتماعية تتجه الي العدل والمساواة وتخليص المجتمع من كل أشكال السيطرة، فان

الاصلاحات التربوية تأتي متناظرة مع بنية أو مجمل هذه العلاقات باعتبارها الشروط الضرورية أو المتغيرات المستقلة فتقوم علي جهود القوي الوطنية واستغلال المصادر المحلية المتاحة، والأساليب التعليمية الممكنة، استغلالا منظما وفعالا في تعليم الجميع وخلق نظام تربوي جديد. وقد أطلقنا علي هذا النوع من الاصلاحات مصطلح الاصلاحات الراديكالية. والاصلاحات الراديكالية - التي بيناها - هي تلك الاصلاحات التي تتناول شكل ومحتوي الأنشطة التربوية داخل النظام التعليمي، ونمط العلاقات البنيوية الثقافية والاجتماعية - التي تتم من خلالها العملية التربوية، وما تتضمنه هذه العلاقات من آليات للانتقاء والتطبيع (أي المنهج الخفي) داخل النظام التعليمي، وكذلك نمط الشخصية المرغوبة التي ينتجها ذلك النظام خلال عمليات الانتقاء والتطبيع الاجتماعي.

والثورة الاجتماعية التي ظهرت في بعض مجتمعات العالم الثالث في الستينات كانت أحد أشكال التحولات الاجتماعية التي وفرت الشروط الضرورية (أو المتغيرات المستقلة) المحددة لهذا النوع من الاصلاحات الراديكالية، في تلك المجتمعات وقد نجحت بعض هذه الثورات في احداث جهود واسعة في الاصلاح التربوي. وتفاوتت هذه الجهود في درجة نجاحها وراديكاليتها. وجاءت هذه التفاوتات نتيجة شروط خاصة (أو متغيرات وسيطة) - هي التي شكلت نمط الاصلاح في كل تجربة.

ان الشروط البنيوية (المتغيرات الوسيطة) التي تحدد نمط الاصلاح التربوي الشامل. وهذه الشروط كما بينتها الدراسة، هي - *أولا* - طبيعة الايديولوجية الثورية، من حيث درجة تماسكها

ودرجة توجهها الاجتماعي نحو التغيير، *وثانيا* – درجة التواجد (أو المشاركة) الشعبية في احداث التغير الاجتماعي.

ووفقا لهذين الشرطين (أو المتغيرين الوسيطين: درجة الايديولوجية ودرجة المشاركة الشعبية) فقد تمكنا من تحديد أربعة أنماط أساسية للثورة الاجتماعية في بلدان العالم الثالث: الثورة الشعبية الاجتماعية – ثورة الاستقلال الوطنية – الثورة الاشتراكية الفوقية – الثورة العسكرية الفوقية. والاختلاف أو درجة التنوع في كل من هذين المتغيرين ، وهو الذي يحدد طاقة وامكانية كل نمط من هذه الأنماط الأربعة في احداث تغيرات اجتماعية في المجتمع، وهو الذي يحدد بالتالي درجة نجاح أو راديكالية جهود الاصلاح التربوي الذي يتم في اطار كل نمط من هذه الأنماط. وقد بينا دينامية هذه المتغيرات الوسيطة في تحديدها لجهود الاصلاح التربوي والجوانب المتوقع تغيرها في النظام التعليمي في كل نمط من هذه الأنماط.

وقد اهتمت هذه الدراسة بجهود الاصلاح التربوي في كوبا كحالة واحدة من حالات النمط الأول في الثورة. وقد أوضحت دراسة هذه الحالة ما ذهبنا اليه في الاطار النظري، وكشفت عن جوانب الشروط البنيوية التي يمكن أن تتم في اطارها جهود الاصلاح التربوي الراديكالي. كما بينت الدراسة أيضا بعض قصور التجربة الكوبية في تحقيق بعض الاصلاحات التربوية الراديكالية اذا ما قيست أو فحصت في ضوء مؤشرات الاصلاح التربوي – التي استخلصناها من الكتابات ذات الاتجاهات النقدية والراديكالية في علم اجتماع التربية المعاصر، والتي أوضحناها في الجزء الثاني من هذه الدراسة.

ونستطيع أن نستخلص من هذه الدراسة عدة نقاط أساسية، وضحت تماما في تجربة الاصلاح التربوي في كوبا. وهذه النقاط هي:

١ - *أن أكثر الجوانب مقاومة لعملية الاصلاح التربوي - الراديكالي - هي الجوانب المتعلقة ببنية النظام الاجتماعي للتربية:*

- بنية العلاقات البيداجوجية (التي يتم من خلالها التدريس).
- نسق التعزيزات.
- بنية العلاقات الاجتماعية السائدة داخل المدرسة.
- عمليات التشعيب والازدواجية في جسم التعليم.

وتظل هذه الجوانب متأثرة في بنيتها بسمات النسق البيروقراطي في التنظيم الاجتماعي - رغم تغير بنية علاقات الانتاج في المجتمع.

والصعوبة في تغيير النظام الاجتماعي تكمن في أن هذه البنية حتي تتغير تحتاج الي نمط جديد من الشخصية - نمط لم يتطبع بقيم النسق البيروقراطي كي يغيرها ويؤثر فيها، بينما مطلوب من النظام التربوي في نفس الوقت انتاج هذه الشخصية وهو المسئول عنها. وهذا الدور منطقي. والخروج من هذا الدور لا يكون الا بمزيد من نقل الأنشطة التربوية خارج جدران المدرسة. ولعل الانشطة الانتاجية، ودوائر الاهتمام، ونظم الاقامة الكاملة، ومدارس الريف وغيرها من التجارب التربوية التي تمت في كوبا ما ساعد جهود الاصلاح الكوبية علي التغلب الي حد كبير علي مقاومة البنية البيروقراطية للتنظيم الاجتماعي للتربية لعمليات الاصلاح.

٢ – وما ساعد السلطات الكوبية أيضا علي التخفيف من حدة تناقضات النظام الاجتماعي التعليم الرسمي هو نظام التعليم غير الرسمي المسمي "*بتعليم الكبار*" فهذا النوع من التعليم أقل صرامة في بنية علاقاته من حيث الضبط ومن حيث الهرمية (الهيراركية) البيروقراطية. وقد توسعت التجربة الكوبية في هذا النوع من التعليم توسعا كبيرا حتي شملت برامجه كل مجالات الحياة. ويبدو أن التوسع في التعليم غير المدرسي أو (تعليم الكبار) يعتبر سمة أساسية من سمات الاصلاح التربوي الراديكالي في كل التجارب الثورية. فنشاهد نفس التوسع في هذا النوع من التعليم في تجربة الاصلاح التربوي في الصين وفي تنزانيا ولم تخرج كوبا عن هذه القاعدة.

علي أن نمط تعليم الكبار الذي تم في تجربة الثورة الكوبية ليس هو ذلك النمط من التعليم الذي نادي به "كومز" أو "هاريسون" من أصحاب الاتجاهات التقليدية (المدرسة الوظيفية ورأس المال البشري). فتعليم الكبار عند أصحاب هذه الاتجاهات يهدف الي تحقيق أهداف اقتصادية ضيقة من خلال اعداد قطاع معين من الجمهور واكسابه معلومات ومهارات محددة للقيام بأدوار اقتصادية محدودة. أما تعليم الكبار (التعليم غير المدرسي) الذي تم في اطار الثورة الكوبية فقد تم في اطار عملية تعبئة جماهيرية واسعة هدفت الي خلق الانسان القادر علي المشاركة في بناء مجتمع المستقبل. فكان مجال تعليم الكبار هو نفسه مجال تدريب علي المشاركة، ويهدف الي تحقيق المشاركة، ومن ثم اندمجت فيه المشاركة مع التربية والتربية مع المشاركة، حتي لا تستطيع أن تفرق بين الغاية أو الوسيلة أو بين الهدف والاستراتيجية فيهما: *المشاركة أم التربية ؟*.

٣ - يتبين من تجربة الاصلاح التربوي في كوبا أن الفكر الاقتصادي مازالت له بعض أوجه السيطرة في توجه الاصلاح التربوي - حتي في الدول الاشتراكية من خلال مفاهيم "*مدرسة رأس المال البشري*" فاهتمام القيادة الكوبية بجعل المدارس مكانا لتدريب واعداد القوي العاملة اللازمة للصناعة قد برز علي السطح رغم قوة الايديولوجية الثورية وتوجهها نحو اعداد "الانسان الجديد" وكان هذا الاهتمام الاقتصادي وراء ما رأينا من عمليات تشعيب وازدواجية في جسم نظام التعليم الكوبي - وهو ما يتناقض مع توجهات الثورة نحو تحقيق المساواة. فهل أصابت القيادة الكوبية حينما أخذت بمفاهيم نظرية "رأس المال البشري"[١٨] وغلبت العامل الاقتصادي علي العامل الايديولوجي؟ نعتقد أن الجواب بالنفي. والفكر النقدي في علم اجتماع التربية المعاصر يبين لنا "وهم" استخدام المدارس لاعداد القوي العاملة". وهذا الوهم هام جداً في اعادة انتاج بنية التفاوت الطبقي (حسن البيلاوي، ١٩٨٦) وهو الوهم الذي وقعت التجربة الكوبية في حباله. وعلي أي الأحوال نحن في حاجة الي طرح هذا الحوار في وطننا العربي لنتبين مدي صحة هذه القضية التربوية.

٤ - ان المشاركة الجماهيرية في جهود التنمية التربية في عملية متداخلة، ومسألة حيوية في تنمية الشخصية الانسانية. فمشاركة الناس في تنمية أنفسهم يحقق بالضرورة (ومن ثم فهي استراتيجية فعالة) ترقية الجهود الجماعية في تعبئة المصادر الوطنية المتاحة لتحقيق أهداف التغير الاجتماعي والتنمية. فالمشاركة عملية نشطة يتحقق من خلالها مبادرات الجماهير المتحمسة كما يتحقق من خلالها أيضا جهود قادة التغيير وأفكارهم واتجاهاتهم حيث يتم

استدخالها في مسيره المشاركة اليومية (فتتحول الي أنسقة أفعال، ونماذج معرفية وقيم واتجاهات سلوكية) فتعيش مع الجماهير وتوجه سلوكهم وطموحاتهم نحو المستقبل.

والمشاركة الجماهيرية في التعليم تحقق نفس الهدف، وبنفس الطريقة، فمشاركة الناس في تعليم أنفسهم - في برامج تعليم الكبار ومشاركة التلاميذ في تعليم أنفسهم في المناشط التربوية المختلفة - تساعدهم جميعا صغارا وكبارا علي تحريك كل طاقاتهم الفعالة واطلاق مبادراتهم المبتكرة للاستفادة من الفرص التربوية المتاحة أكبر استفادة ممكنة. كما تحفزهم نحو مزيد من اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة.

ان مثل هذه المشاركة في جهود التنمية والتربية تحقق -

أولا - اشباع حاجة الانسان الي المشاركة كهدف في حد ذاته. فهي تساعد هؤلاء المهتمين والمتحمسين علي اطلاق طاقاتهم الكامنة، وعلي اطلاق وعيهم في تحقيق ذاتهم، وفي تحقيق قدراتهم في الاعتماد علي أنفسهم. ان هذه التنمية الشخصية التي تتم من خلال المشاركة هي -

ثانيا - ما تعود مرة أخري في صورة تغذية راجعة الي عمليات المشاركة نفسها في التنمية والتربية - فتزداد المشاركة رقيا وتطورا.... هكذا.

٥ - ان الوضوح الايديولوجي في المشاركة الشعبية - سواء في التنمية أو التربية - هو ما يجعل هذه المشاركة واقعا ملموسا ومفهوما من الجماهير بما يجسده أمامها من أهداف محددة تجعل الانخراط في المشاركة اليومية معني وضرورة أخلاقية أمام الجميع.

وأخيرا فان هذه الدراسة تفتح الباب أمام مزيد من دراسات الحالات التي تم فيها تجارب اصلاح تربوي شامل حتي نتمكن من اجراء عمليات مقارنة واسعة نتعرف من خلالها علي الشروط الموضوعية (أو المتغيرات) التي تحدد وتشكل جهود الاصلاح التربوي في النظم التعليمية في بلدان العالم الثالث.

هوامش الدراسة

١) ان مصطلح *"العالم الثالث"* يستخدم هنا بنفس المعني الذي يشير اليه مصطلح "الدول النامية". ورغم ماقد يثيره البعض من أن كل مصطلح انما يحمل معاني اضافية كامنة في طياته الا أن ما نقصده هنا بالعالم الثالث هو تلك الدول التي تقع غالبيتها خارج أوربا، وأمريكا الشمالية واستراليا - باستثناء اليابان. ومهما اختلفت هذه الدول بعضها عن بعض في بعض الجوانب أو السمات الاقتصادية أو الاجتماعية فانها جميعا أو غالبيتها العظمي تشترك في خبرة تاريخية واحدة - هي الاحتلال الاجنبي قبل فترات الاستقلال الحديثة نسبيا.

٢) الاصلاح التربوي الراديكالي، نعني به الاصلاح التربوي الشامل الذي يتم في اطار تغير اجتماعي سياسي اقتصادي شامل.

٣) هذه الاهداف الثلاثة هي الأهداف التي حددها سيرز في دراسته عن معني التنمية. وهو يعتقد أن هذه الأهداف هي ما ينبغي أن تحققها كل دولة في العالم الثالث تسعي الي تحقيق التقدم ومكافحة التخلف.

٤) ان ما نذكره هنا هو من سمات أو ملامح الأزمة، أو قل

هي نتائج الأزمة. لكنها ليست هي الأزمة. "فأزمة التربية" - أو ما اصطلح علي تسميته كذلك - في العالم الثالث ما هي الا أزمة تبعية سياسية وتخلف اجتماعي وسنفصل الأمر فيما بعد.

٥) دراسة الحالة هي احدي أشكال الدراسات المقارنة، وهي طريقة للتعرف علي المتغيرات أو الظروف الموضوعية التي تقف خلف ظاهرة تربوية محددة.

٦) يفرق محمود قمبر (١٩٨٢) بين أشكال مختلفة من التخطيط. وهو في هذه التفرقة يوضح تماما أن الأنماط الراديكالية الثورية تختلف عن الأنماط التقليدية. فالأولي تهدف الي تغيير جذري حقيقي أما الثانية فهي تهدف الي خدمة النظام العام.

- ولمزيد من نقد الاتجاه التقليدي في التخطيط التربوي انظر محمود قمبر (١٩٨٢).

- ولمزيد من نقد الاتجاه التقليدي في الاصلاح التربوي انظر حسن البيلاوي (١٩٨٧).

- ولمزيد من نقد كومز انظر (M. Carnoy 1976).

٧) يتفق علي هذه المسلمة، جميع مفكري الاتجاهات النقدية والنقدية الراديكالية وللتعرف علي كتاباتهم المختلفة، ومزيد من حججهم وآرائهم حول هذا الموضوع انظر حسن البيلاوي (١٩٨٦، ١٩٨٧).

٨) وهذا هو ما تحقق أيضا في بلدان أوربا الشرقية والذي خرج عن هذه الشواهد التاريخية هي اليابان لأسباب تاريخية معينةوسنتناولها في دراسة قادمة من نفس وجهة النظر النقدية.

٩) والنظريات التي تقول بأن ثمة "*هيمنة مباشرة من خلال علاقة التناظر*" (التوافق) تسمي بنظريات الاقتصاد السياسي. ومن أعلام هذه النظريات والقائلين بها مارتن كارنوي، هنري ليفين، مايكل كارتر، وصموئيل بولز، هيوبارت جينتز. وللتعرف علي وجهة نظر اتجاه الاقتصاد السياسي في التربية وعلي كتاباته في صورة مجملة انظر حسن البيلاوي (١٩٨٧).

١٠) يسمي هذا الاتجاه في تفسير سيطرة القوي الاجتماعية السائدة علي التربية من خلال السيطرة الثقافية باسم نظرية "رأس المال الثقافي". ومن أصحاب هذا الاتجاه بيير بوردو في فرنسا وبرنشتين في انجلترا. وللاطلاع علي عرض مجمل لهذا الاتجاه والتعرف علي أهم الكتابات فيه انظر حسن البيلاوي (١٩٨٦).

١١) ليست هناك علاقة خطية مباشرة بين التربية والاقتصاد. فالعلاقة بين التربية والاقتصاد انما تتم من خلال البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع. والعلاقة الخطية بين التربية والاقتصاد فكرة روج لها أصحاب الفكر الوظيفي التقليدي وأصحاب مدرسة رأس المال البشري في المجتمعات الغربية والاشتراكية السوفيتية

وهذه الفكرة من الأوهام التي ينبغي التصدي لها ومعالجتها معالجة تحليلية نقدية حتي نكشف عن جذور الوهم فيها.

١٢) لمزيد من التفاصيل حول تأثير بنية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة في عملية تشكيل الشخصية انظر بولز وجنتز (١٩٧٧). ولمزيد حول تأثير بنية هذه العلاقات في عملية الانتقاء الاجتماعي انظر بوردووباسيرون (١٩٧٧)، وانظر كذلك بولز وجنتز (المرجع السابق). وانظر أيضا لمزيد من التعرف علي الكتابات التي تناولت هذا الموضوع حسن البيلاوي (١٩٨٧).

١٣) لقد تحددت هذه المفاهيم من خلال تحليلاتنا السابقة لجوانب النظم التعليمية والاصلاح. ومن خلال فهمنا لكتابات الاتجاهات النقدية، والنقدية الراديكالية في علم اجتماع التربية المعاصر في التربية.

١٤) مصطلح "موضع التربية" الذي نستعمله هنا هو مصطلح مأخوذ من الجغرافيا ويفرق الجغرافيون بين الموقع والموضع. فالموقع هو الحدود الطبيعية للشيء. لكن ثمة عوامل تضاف الي الموقع فتجعل له أهمية خاصة – تختلف من الناحية الفعلية عن أهمية المكان بحكم الموقع نظريا. ومن هنا فان مصطلح "موضع التربية"انما يشير الي المكانة الخاصة التي يمكن أن تحتلها التربية في مجتمع معين نتيجة ظروف معينة.

١٥) ثمة تحفظاً هنا علي الدور الثوري الذي تلعبه الصفوات العسكرية. فهو دور محدود بالبيروقراطية دائما بحكم طبيعة وشكل حركتهم الثورية ذاتها - اذ هي "*ثورة من خلال*". وهي محدودة كذلك لخلوها من المشاركة الجماهيرية. ولنا دراسة مقبلة حول الثورات العسكرية الفوقية في بلدان العالم الثالث وجهود هذه الثورات في الاصلاح التربوي الذي أحدثته في بلدانها.

١٦) عرف جالتونج الثورة "*بتلك التغيرات الاجتماعية الجذرية التي تحدث في فترة وجيزة*". واشترط بان الثورة لا تعتبر ثورة مالم يحدث هناك تغيرات أساسية في بنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع. وحدد جالتونج ١٤ دولة تقع معظمها في أوروبا الاشتراكية هم فقط ما ينطبق عليهم تعريفه السابق للثورة. ومع ذلك نجده قد استبعد التجربة المصرية ١٩٥٢ من كونها ثورة. مع أن الوقائع تبين حدوث تغيرات اجتماعية جذرية ولكنها في نفس الوقت لم يتوفر فيها شرط مشاركة الجماهير في احداث الثورة ولذلك فهي ثورة لكن بنمط مختلف. والثورة متعددة الأنماط.

١٧) المتغيرات التي نعنيها هنا هي متغيرات وسيطة. أما المتغيرات المستقلة فهي تمثل في تلك التغيرات أو التحولات الاجتماعية الأساسية المتمثلة في مجمل العلاقات القائمة في المجتمع: التخلص من التبعية وتحقيق الاستقلال، التخلص من السيطرة الاجتماعية وتحقيق المساواة، التخلص من التخلف وتحقيق التنمية وطاقات الانسان.

أما المتغيرات الوسيطة التي نقصدها هنا بالذات فهي طبيعة الأيديولوجية الثورية التي توجه عمليات التغيير، ومدي تواجد الجماهير الشعبية في صنع أحداث الثورة. وهذان المتغيران الوسيطان هما ما يحددان شكل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية - والتربوية كذلك.

١٨) نظرية *"رأس المال البشري"* نظرية تمت في اطار الفكر الغربي وحاولت ربط التربية بالاقتصاد. وقد عززت بذلك علاقات السيطرة في مجتمعاتها ومجتمعات العالم الثالث التي تأثرت بها. ومن علماء هذه المدرسة "شولتز" و"هاربسون". وقد تأثرت المدرسة الاقتصادية السوفيتية في التربية بهذه المدرسة كذلك. لنقد موسع لمدرسة رأس المال البشري أنظر حسن البيلاوي (١٩٨٧).

المـــراجـــع العـربيـــة

(١) حســـن البيلاوي. "التربية وبنية التفاوت الطبقي: دراسة نقدية في فكر بيير بورو". دراسات تربوية، كتاب غير دوري يصدر عن رابطة التربية الحديثة، الكتاب الثالث يونيو ١٩٨٦، ص ص ١١٩ – ١٦٩.

(٢) ـــــــــــــ. "تحرير الانسان في الفكر التربوي: دراسة في نشأة الاتجاهات النقدية في علم اجتماع التربية المعاصر". الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، سعيد اسماعيل محرر المجلد ١٣، دار الفكر العربي،١٩٨٧.

(٣) كـــوهـــان، أ. س. "مقدمة في نظريات الثورة (ترجمة فاروق عبد القادر). بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩.

(٤) ف كـــومـــز "أزمة التعليم في عالمنا المعاصر (ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد). القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧١.

(٥) ســـميـــر أمـــين "أزمة المجتمع العربي". القاهرة، دار المستقبل العربي، ١٩٨٥.

(٦) ـــــــــــــ. "حول التبعية والتوسع العالمي للرأسمالية".

المستقبل العربي، المجلد ١١، العدد ٩٣، ١٩٨٦، ص ص ٨٦ - ١٢٢.

(٧) محمد أزهر سعيد السماك. "قياس التبعية الاقتصادية للوطن العربي وتأثيراتها الجيوبوليتيكية المحتملة". المستقبل العربي: (المجلد ٩، العدد٩١، ١٩٨٦، ص ص ٦١ - ٨١.

(٨) محمود قنبر. "استراتيجيات الاصلاح التربوي في العالم العربي ووسائل تحقيقها". مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية، مارس ١٩٨٠.

(٩) ————————. "أزمة التخطيط التربوي: وجهة نظر نقدية"، حولية كلية التربية، جامعة قطر السنة الاولي، العدد الاول ١٩٨٢، ص ص ٢١ - ٤٥.

المـــراجـــع الاجـنبيـــة

Allardt, E. "Culture, Structure and Revolutionary Ideologies" International Journal of Comparative Sociology, Vol.12 no.1, March 1971: pp. 24 - 40.

Allen, G.E. Education in Revolutionary Cuba. The Education Digest, Vol.40, October 1974, pp. 51 - 54.

Apple, M. "Analyzing Determinations: Understanding and Evaluating the Production of Social Outcomes in Schooling." Curric ulum Inquiry, Vol. 10, no. 1, Spring 1980, 55 - 56.

_______, Ideology and Curriculum. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

Bernstein, R. "The Structuring of Social and Political Theory. N.Y.: Harcourt and Brace Javanovich, 1976.

Bourdieu, P. "Symbolic Power", In: D. Gleeson (ed.), Identity and Structure. Driffield: Nafferton Books, 1977: 112 - 119.

Bourdieu, P. and J. Passeron. Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage Publications 1977.

Bowles, S. "Cuban Education and the Revolutionary Ideology. Harvard Educational Review, Vol. 41, No. 4, 1971: pp. 742 -500.

Bowles, S. and H. Gintis. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. N. Y. : Basic Books, 1976.

Carnoy, M. "International Educational Reform: The Ideology of Efficiency". In: M. Carnot and H. Levin (eds.), The Limits of Educational Reform. N. Y.: David McKay Co. Inc., 1976.

Carnoy, M. "Cuba: Economic Change and educational Reform 1955 - 1974". World Bank Staff Working Paper, No. 317, Jan. 1979.

Carter, M. A. "Contradiction and Correspondence. Analysis of the Relation of Schooling to work." In: M. Carnoy and H. Levin, The Limits of Educational Reform. N. Y.: David McKay Co., Inc., 1976.

Castilla Mass, Belarmino. "Speech Delivered at the First National Congress of Education and Culture". Granma Weekly Review, May 9, 1971, p. 2.

Dahlman, Carl J. The Nation-wide Learning System of

Cuba. Princeton University, Research Program in Economic Development, Discussion Paper No. 38, July 1973.

Davis, I. "The Management of Knowledge: A critique of the Use of Typologies in Educational Sociology". In: Hopper (ed.), Reading in the Theory of Educational System. London: Hutchinson University Library, 1971.

Davis, J.C. "Toward a Theory of Revolution". American Sociological Review, 27, 1962.

DeGre, Gerard. Realignments of Class Attitudes in the Military and Bourgeoisie in Developing Countries: Egypt, Peru and Cuba. International Journal of Comparative Sociology, Vol. 15, No. 1 - 2,1974, pp. 35 - 46.

Fagen, R. The Transformation of Political Culture in Cuba. Calf.: Stanford University Press, 1969.

Fagirlind I. and L. Saha. Education and National Development: A Comparative Perspective. N.Y.: Pergamon Press, 1983.

Fanon, Fantz. Wretched of the Earth. N.Y.: Grove Press, 1963.

Fay, M. Social Theory and Political Practice. N.Y.: Holmes and Meier Pub lisher. 1975.

Frank, André G. "The Development of Under-Development" In: R. Rhodes, Imperialism and Under-Development. N.Y.: Monthly Review Press, 1970.

Galtung, J. "On the Relation Between Human Resources and Development". In: N. Baster (ed.), Measuring Development. London: Frank Cass, 1972: pp. 137 - 154.

______. A Structural Theory of Revolutions. Netherlands: Rotterdam University Press, 1974.

______. "Towards New Indicators of Development". Futures. June, 1976: pp. 261 - 265.

Gillette, A. Cuba's Educational Revolution. London: Fabian Research Series 302, 1972.

Hermassi, E. Toward A Coparative Study Of Revolutions. Comparative Studies In Society and History. Vol. 18, No. 2, April 1976: 211 - 235.

Hobsbawm, E. J. "Idelology and Social Change In Colombia". In: J. Nash et al. (ed.), Ideology and Social Change In Latin America. N.Y.: Gordon

& Breach, 1977, pp. 195 - 199.

Hopper, E. "A Typology for the Classification of Educational System". In: J. Karabel and A.H. Halsey (eds.), Power and Ideology In Education. N.Y.: Oxford University Press, 1977,pp. 153 - 166,

Huntington, S. Political Order In Changing Societies. New Haven: Yele University Press, 1968.

Johnson, Chalmers. Revolutinary Change. Boston: Little Brown 1966.

Johnstone, J. The Dimentions of Educational Systems. Comparative Education Review, Vol.21,no. 1, 1977: pp. 51 - 68.

Jolly, Richard. "Education" In: D. Seers et al (eds.), Cuba: The Economic and Social Revolution. Chapel Hill: North Carolina Press, 1964: pp. 161 - 282.

______. "Contrasts in Cuban and African Educational Strategies". In: L. Lowe et al. (eds.), Education and Nation Building. London: Scottish Academic Press, 1971: pp. 210 - 229.

Jonathan Kozol 1978: 196. Children of the Revolution. N.

Y.: Delacorte Press, 1978.

Laquer, Walter. "Revolution". In: D. L. Sills (ed.), International Encyclopedia of Social Science. N.Y.: The Macmillan Publishing Co., & The Free Press, 1968: pp. 501 - 507.

Leiner, M. "Major Development In Cuban Education". A Warner Modular Publication, Module 264, 1973.

______ . "Cuba : Combining Formal Schooling With Practical Experience". In: M. Ahmed and P. Coombs (eds.), Education For Rural Development. Case Studies For Planners. N. Y.: Praeger Publishers, 1975.

Lenin , "Two Tactics of Social Democracy In The Democratic Revoluition. In: S.T. Possony (ed.), The Lenin Reader. Chicago: Henry Regnry Co., 1966: p. 349.

Levin, Henry. "Educational Reform: Its Meaning". In: M. Carnoy and H. Levin (eds.), The Limits of Educational Reform. N.Y.: David McKay Co., Inc., 1976: pp. 23 - 81.

MacEwan, A. "Ideology, Socialist Development, and

Power In Cuba Politics and Society, Vol. 5, No.1, 1975, pp. 66 - 81.

Manitzas, Nita R. "Social Class and the Defintion of the Cuban Nation. A Warner Modular Publication. Module 261, 1973.

Mesa-Lago, C. "Economic Policies and Growth". In: Mesa-Lago, C. (ed.), Revolutionary Change in Cuba. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1971: pp. 227 - 338.

______. Cuba in the 1970's: Pragmatism & Institutionalization U.S.A.: University of New Mexico Press, 1978.

Metha, P. "Dynamics of Adult Learning and Development" Convergence, Vol. XI, No. 3 - 4, 1978: pp. 36 - 43.

Mills, C.W. The Sociological Imagination. N.Y.: Oxford University Press, 1977.

Ministry of Education (Cuba). "Report of Cuba to UNESCO". 1969 - 1970.

Paulston, R. "Education". In: C. Mesa-Lago (ed.), Revolutionary Change In Cuba. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1971: 375 - 397.

_____ . "Problems of Educational Reform and Rural Development in Latin America: Some Lessons From Cuba and Peru". Pittsburgh: IDEP, University of Pittsburgh, 1978.

_____ . "Multiple Approaches to the Evaluation of Educational Reform: From Cost-Benefit To Power-Benefit Analysis". Pittsburgh: IDEP, University of Pittsburgh, 1979.

Ray, Dennis M. "The Role of Ideology in Economic Development". International Journal of Comparative Sociology, Vol. 11, No. 4, 1970: 207 - 317.

Seers, Dudley. "The Meaning of Development". In: C.K. Wilber (ed.), The Political Economy of Development and Under-Development. N.Y.: Random House, 1973: pp.6 - 14.

Skocpol, T. "France, Russia, China: A Structural Analysis of Social Revolitions". Comparative Studies in Society and History, Vol. 18, No. 2, 1976: pp. 175 - 211.

Valdes, N.P. "The Radical Transformation of Cuban Education". In: R. Bonachea and N.P. Valdes (eds.), Cuba In Revolution. Garden City: An-

chor Books, 1972.

Wallace, A.F.C. Culture and Personality. N.Y.: Random House 1961.

_____ . "Schools In Revolutionary and Conservative Societies". In: Francis and Story (eds.), Cultural Relevance and Educational Issues. Boston: Little, Brown and Co., 1973: pp. 230 - 249.

Williams, B. and M. Yates. "Moral Incentives in cuba". The Review of Radical of Political Economics, Vol.6, No. 3, Fall 1974: pp. 86 - 90.

Winch P. "The Idea of a Social Science". London: Routledge and Kegan Paul, 1958.

Worsley, Peter. "Revolutionary Theories". Monthly Review, May, 1969: pp. 30 - 49.

Zagorin, P. "Theories of Revolution in Contemporary Historiography". Political Science Quarterly, Vol.88, No. 1, 1973: pp. 22 - 52.

Zimpalist, A. "The Development of Workers' Participation In Socialist Cuba". Paper prepared for the 2nd Annual Conference on Workers' Self Management, Cornell University, June 6 - 8., 1975.

هذا الكتاب

هذا هو العدد الأول من تلك السلسلة الجديدة التى نسعى من خلالها أن نقدم لك عزيزى القارىء دراسة متكاملة لواحد من أساتذة التربية وعلم النفس فى قضية من قضايا التربية والتعليم بحيث يتوفر فيها عمق البحث العلمى وبساطة العرض والتناول .

وموضوع الكتاب الحالى جديد على المكتبة العربية حقاً حيث يجعل ميدانه هذا العالم الثالث الذى نحن جزء رئيسى فيه ، ويتجه إلى قضية الإصلاح التربوى التى هى الشغل الشاغل لا بالنسبة للمشتغلين بالحقل التربوى وحدهم وإنما كافة المهمومين بقضية التقدم والتطوير الإجتماعى .

كذلك فإن الكاتب هنا لا يقف عند حد "التنظير" للقضية ، بل يتجه مباشرة إلى عالم التجربة والتطبيق ليعرض لنا فى عمق وإحاطة وبساطة خبرة إحدى بلدان العالم الثالث ألا وهى " **كوبا** "